



**TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE  
DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN.  
IMPLICACIONES EN LA GESTIÓN DE LAS  
INSTITUCIONES IBEROAMERICANAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN y CECILIA INÉS SUÁREZ (Coordinadores)



**Red AGE**

Red de Apoyo a la Gestión Educativa

**TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS  
SOBRE DERECHOS HUMANOS E  
INCLUSIÓN. IMPLICACIONES EN LA  
GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES  
IBEROAMERICANAS DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR**

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN y CECILIA INÉS SUÁREZ (Coordinadores)

# TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN. IMPLICACIONES EN LA GESTIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Joaquín Gairín Sallán y Cecilia Inés Suárez (Coordinadores)

Ma. Teresa Alonso Jiménez  
Marina Ancona Lopez Soligo  
Consuelo Arce González  
Adoración Barrales Villegas  
Juana María Brito Delgado  
José Luiz Bizelli  
Carolina Bañol Pérez  
Elena Bolaños Prado  
Carolina Chevalier  
Irma Alejandra Coeto Calcáneo  
Norma Cándida Corea Tórrez  
Sebastián Donoso Díaz  
Joaquín Gairín Sallán

Ana Garzón Castrillón  
Janeth González Rubio  
Lilia Esther Guerrero Rodríguez  
Ma. Verónica Leiva G.  
Márcia Lopes Reis  
Nereyda E. Moya Padilla  
Sharon Musselli  
Rui Manuel Neto e Matos  
Karina Nossar  
Hernán Medrano Rodríguez  
Guadalupe Palmeros y Ávila  
Daniel Reyes A.

Luciano Román Medina  
Sebastián Sánchez Díaz  
Mario Sandoval Manríquez  
Marcos Sarasola  
Sonia Scaffo  
Josep Serentil Rubio  
Cecilia Inés Suárez  
Guadalupe Suárez Díaz  
Rosa Tafur Puente  
Nicolasa Terreros Barrios  
Andrea Tejera  
María Inés Vázquez

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> <b>TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS</b> <b>E INCLUSIÓN EN BRASIL</b>	<b>9</b>
1.1. Introducción	
1.2. Contexto general y normativo	
1.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad	
1.4. Algunas experiencias de interés	
1.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión	
1.6. Referencias	
<b>CAPÍTULO 2</b> <b>TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS</b> <b>E INCLUSIÓN EN CHILE</b>	<b>25</b>
2.1. Introducción	
2.2. Contexto general y normativo	
2.2.1. Inclusión y Derechos Humanos en la Normativa Internacional	
2.2.2. Educación en Derechos Humanos: concepciones	
2.2.3. Chile y el marco regional latinoamericano	
2.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad	
2.3.1. La organización de los derechos humanos y la EDH en Chile	
2.4. Algunas experiencias de interés	
2.4.1. Experiencias en Chile	
2.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión	
2.6. Referencias	
<b>CAPÍTULO 3</b> <b>TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS</b> <b>E INCLUSIÓN EN COLOMBIA</b>	<b>47</b>
3.1. Introducción	
3.2. Contexto general y normativo	
3.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad	
3.3.1. Sistema Nacional de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario	
3.4. Algunas experiencias de interés	
3.4.1. Ámbito Organizativo	
3.4.2. Contribución a la construcción de comunidad de aprendizaje	
3.4.3. Procesos de formación para la Permanencia con Equidad y acompañamiento a estudiantes con discapacidad	
3.4.4. Plan Maestro de accesibilidad. Departamento de Logística e infraestructura	
3.4.5. Colectivo CADEAFRO y AFROUDEA – Catedra AFRO Pedro León Simanca	
3.4.6. Admisión Especial a Poblaciones	
3.4.7. Programa de Educación Indígena (Madre Tierra) y Cabildo indígena Universitario (Gobernadora del Cabildo)	

- 3.4.8. Programa de Guías Culturales “Otras Miradas”
- 3.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión
- 3.6. Referencias

#### **CAPÍTULO 4**

### **TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN EN CUBA**

**61**

- 4.1. Introducción
- 4.2. Contexto general y normativo
- 4.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad
- 4.4. Algunas experiencias de interés
- 4.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión
- 4.6. Referencias

#### **CAPÍTULO 5**

### **TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN EN ECUADOR**

**75**

- 5.1. Introducción
- 5.2. Contexto general y normativo
- 5.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad
- 5.3.1. La accesibilidad
- 5.3.2. La disponibilidad
- 5.3.3. Aceptabilidad
- 5.3.4. Adaptabilidad
- 5.4. Algunas experiencias de interés
- 5.4.1. La Universidad Estatal Amazónica y el derecho a la educación superior en su zona de influencia
- 5.4.2. La Universidad Estatal Amazónica y la educación superior como derecho humano
- 5.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión
- 5.6. Referencias

#### **CAPÍTULO 6**

### **TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN EN ESPAÑA**

**97**

- 6.1. Introducción
- 6.2. Contexto general y normativo
- 6.2.1. El Enfoque Basado en Derechos como perspectiva para el abordaje de la inclusión en la educación superior
- 6.2.2. El marco legislativo en España
- 6.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad
- 6.4. Algunas experiencias de interés
- 6.4.1. La Fundación Autónoma Solidaria (UAB)
- 6.4.2. El Observatorio para la Igualdad (UAB)
- 6.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión
- 6.6. Referencias

**CAPÍTULO 7**  
**TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS**  
**E INCLUSIÓN EN MÉXICO** **113**

- 7.1. Introducción
- 7.2. Contexto general y normativo
- 7.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad
- 7.4. Algunas experiencias de interés
- 7.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión
- 7.6. Referencias

**CAPÍTULO 8**  
**TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS**  
**E INCLUSIÓN EN NICARAGUA** **131**

- 8.1. Introducción
- 8.2. Contexto general y normativo
- 8.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad
- 8.4. Algunas experiencias de interés
- 8.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión
- 8.6. Referencias

**CAPÍTULO 9**  
**TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS**  
**E INCLUSIÓN EN PANAMÁ** **150**

- 9.1. Introducción
- 9.2. Contexto general y normativo
- 9.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad
- 9.3.1. Políticas Públicas
- 9.3.2. Contexto, perspectiva de derechos e inclusión
- 9.3.3. Avances desde las universidades oficiales
- 9.4. Algunas experiencias de interés
- 9.4.1. Centro de Apoyo para la Atención a la Diversidad (CADI)
- 9.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión
- 9.6. Referencias

**CAPÍTULO 10**  
**TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS**  
**E INCLUSIÓN EN PARAGUAY** **173**

- 10.1. Introducción
- 10.2. Contexto general y normativo
- 10.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad
- 10.3.1. Los organismos defensores de los derechos humanos
- 10.3.2. Dependencias y direcciones del MEC
- 10.3.3. Protocolo de actuación en las escuelas en caso de violencia
- 10.3.4. La Dirección General de Derechos Humanos de la CSJ
- 10.4. Algunas experiencias de interés

- 10.4.1. Programa emblemático “Paraguay lee y escribe” leer la realidad para transformarla
- 10.4.2. Becas de educación superior
- 10.4.3. El FONACIDE
- 10.4.4. El abordaje de la violencia, la inclusión y la diversidad
- 10.4.5. Los planes del Estado en materia educativa
- 10.4.6. Programa Tekoporâ
- 10.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión
- 10.6. Referencias

## **CAPÍTULO 11**

### **TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN EN PERÚ**

**190**

- 11.1. Introducción
- 11.2. Contexto general y normativo
- 11.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad
- 11.4. Algunas experiencias de interés
- 11.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión
- 11.6. Referencias

## **CAPÍTULO 12**

### **TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN EN URUGUAY**

**210**

- 12.1. Introducción
- 12.2. Contexto general y normativo
- 12.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad
- 12.4. Algunas experiencias de interés
- 12.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión
- 12.6. Referencias



## INTRODUCCIÓN

La **Red de Apoyo a la Gestión Educativa** (RedAGE, <http://www.redage.org/>) se reafirma un año más como una organización consolidada, a partir de su creación en 2008 y de su constitución en agosto de 2012 como Asociación internacional sin ánimo de lucro. Su carácter profesional y científico quedan claramente recogidos en las finalidades de la misma, cuando se cita como propósitos: el desarrollar una red de apoyo a la gestión de centros educativos entre España e instituciones educativas latinoamericanas; el planificar e implementar instancias presenciales y virtuales de intercambio académico, dirigidas a dinamizar la gestión educativa en Latino América; o el promover publicaciones científicas conjuntas coordinadas por los grupos promotores.

Su funcionamiento como red internacional de redes nacionales facilita la aproximación a diferentes realidades, a la vez que permite recoger y analizar las distintas inquietudes contextuales. De hecho, sus encuentros anuales (Montevideo, 2009; Santiago de Chile, 2010; Lima, 2011; Ciudad de Panamá, 2012; La Paz, 2013; La Habana, 2014; Ciudad de Panamá, 2015; Leiria, 2016; Sao Paulo, 2017) y la composición de las Comisiones de trabajo existentes (Formación, Investigación, Política y gestión de la educación, y Economía y administración) son una clara expresión de la rica diversidad y de la dinámica creativa existente en la realidad iberoamericana.

Los informes anuales son, en este contexto, una referencia importante y significativa en el campo de la gestión, si consideramos los temas tratados y la visión transnacional que aportan; también, el número de países participantes y la cantidad de especialistas involucrados (Tabla 1)

**Tabla 1:** Relación de informes anuales de la RedAGE

Nº	Título	Año	Países participantes	Nº autores
1	La gestión de centros de enseñanza obligatoria en Iberoamérica	2009	11	26
2	La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias	2010	7	25
3	Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica	2011	14	45
4	La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Iberoamérica. Reflexiones y experiencias	2012	13	41
5	Relación de los centros educativos de enseñanza obligatoria con el entorno en Iberoamérica	2013	13	46
6	La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica	2014	15	46
7	La gestión de la investigación en educación superior en Iberoamérica	2015	12	39
8	Sistema de evaluación institucional en enseñanza obligatoria en Iberoamérica	2016	13	43
9	Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior	2017	12	37

La **presente aportación** sigue con la tradición anual y se centra, en este caso, en las políticas universitarias vinculadas a la equidad y el respeto a los derechos humanos. Las Instituciones de Educación Superior (IES), como instituciones sociales que son, deben contribuir necesariamente al desarrollo social y comunitario de su contexto inmediato, implicándose activamente en reducir las diferencias sociales y de trato y asumiendo el compromiso social que les corresponde. Aunque la concepción instrumental en las organizaciones educativas todavía continúa teniendo su valía, cada vez se matiza más su función promotora del cambio interno e impulsora de la transformación social.

Las organizaciones educativas pueden contribuir al avance democrático de la sociedad o, por el contrario,



pueden perpetuar y potenciar las desigualdades existentes; su actuación no es neutral y queda enmarcada en determinados valores que explícita o implícitamente se hacen presentes. De ahí que sea necesario destacar el carácter ético de estas instituciones entendido desde una perspectiva levinasiana, basada en la idea de alteridad. Las IES como organizaciones deben ponerse al lado del "otro" y comprender que gracias ese "otro" se constituyen como tales.

Esta perspectiva nos liga a los procesos de justicia social y enlaza con situaciones morales y compromisos éticos y nos empuja a pasar de la ética personal a la ética organizacional; también, a considerar que los derechos humanos es un compromiso diario por el que cabe tomar decisiones y actuar. Dicho de otro modo, si la consideración de los directivos como agentes de cambio que actúan sobre las personas no puede separarse de consideraciones éticas, tampoco debemos de separar las actuaciones organizativas de los efectos que también tienen sobre las personas que en ellas interactúan.

También proyecta la actividad personal más allá de lo individual. De hecho, nos sitúa en la perspectiva de Edgar Morin, que habla de la ética del ser humano como uno de los saberes necesarios para la educación del futuro. Por ella entiende un enfoque que tenga en cuenta tanto al individuo como a la sociedad y a la especie. Supone concebir la humanidad como una comunidad planetaria compuesta por individuos que viven en democracias.

La **presente aportación** recoge así la visión de 37 especialistas de doce países iberoamericanos, que hablan de cómo en sus IES se entienden y aplican los derechos humanos y la inclusión, desde la perspectiva de la justicia social. Sus aportaciones, que deben contextualizarse en las particularidades educativas de sus países (ya presentadas en anteriores informes de la RedAGE), presentan los aspectos generales y normativos que afectan a la temática, las maneras como se organiza la atención a los derechos humanos y a las exigencias de la inclusión., algunas experiencias significativas y que pueden entenderse como buenas prácticas y, finalmente, algunas reflexiones, retos y propuestas que se hacen para el país de referencia.

Su orientación es claramente práctica y se vincula al encuentro anual que la RedAGE realizó los días 8 y 9 de marzo de 2017 en la ciudad de Sao Paulo (Brasil). Allí, los representantes de las organizaciones miembro seleccionaron la temática por su interés actual (con clara vinculación a la mejora de los sistemas universitarios), consensuaron la estructura de las aportaciones y realizaron un intercambio de posibles ideas sobre la temática.

Se cubre así y como en ocasiones anteriores el propósito fundamental de la RedAGE, como es el de fomentar el intercambio de experiencias, la promoción del conocimiento sobre administración y gestión educativa y la reflexión sobre la práctica de la gestión. La finalidad última sigue siendo la de mejorar el funcionamiento de las instituciones educativas (y, a través de ellos, de los sistemas educativos y del sistema social), procurando sean de calidad y un instrumento para el cambio profesional y social.

Joaquín Garín Sallán

*Universitat Autònoma de Barcelona*

Diciembre, 2017



# CAPÍTULO 1

## **TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN EN BRASIL**

Márcia Lopes Reis

*Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - UNESP*

Marina Ancona Lopez Soligo

*Universidade Paulista - UNIP*

José Luiz Bizelli

*Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - UNESP*

## 1.1. Introducción

La intencionalidad de acelerar el desarrollo de los países subdesarrollados, reduciendo las disparidades entre los países desarrollados y los “emergentes”, así como las desigualdades internas a cada país, habría sido lo que resultó en la condición de énfasis en la cuestión de los derechos humanos como parte de las preocupaciones de la gestión de las universidades brasileñas, ya sean, públicas o privadas. Así, a partir de la década de 1990, la ampliación del acceso a la educación superior pasa a ser una de las pautas más importantes para los gobiernos de esos países, sobre todo, en Latinoamérica.

En este sentido, uno de los principales documentos que evidencian la presencia de los principios de los derechos humanos entre las finalidades de la educación superior a partir de la década de 1990 es la “Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI”, organizado por la UNESCO, como resultado de la Conferencia Mundial Sobre Educación Superior, ocurrida en París, en octubre de 1998. Este documento propone cambios en la educación superior mundial a fin de alinearlas a las transformaciones sociales, culturales y económicas del siglo XXI.

La declaración enfatiza que la educación superior es importante para el desarrollo socio-cultural y económico de los países. Por lo tanto, el acceso y la expansión de la enseñanza superior son relevantes y los gobiernos deben ser responsables de garantizar el acceso a la educación superior para todos, siempre que por mérito personal. Deben, además, garantizar el cumplimiento de las metas para la educación superior, incluso, las relacionadas con la ampliación del acceso. Según ese documento, los países en los cuales el número de matrículas en la educación superior esté por debajo de los estándares aceptados internacionalmente (como fue históricamente en Brasil), deben esforzarse para asegurar un nivel de educación superior adecuado a las necesidades de los sectores públicos y privados de la sociedad. Para ello, deben elaborar planes para diversificar y ampliar el acceso a la educación superior, especialmente en beneficio de minorías y grupos menos favorecidos (UNESCO, 1999, p. 31).

La “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI” recuerda el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos al afirmar que todos tienen derecho a la educación superior y avalan los principios básicos de la Convención contra la Discriminación en Educación (1960), que compromete a los estados miembros a “hacer que la educación superior sea accesible a todos según su capacidad individual”. Resalta que la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, de la democracia, del desarrollo sostenible y de la paz, y que, por lo tanto, debe ser accesible a todos en el transcurso de la vida. Para ello, son necesarias medidas de coordinación y cooperación entre los diversos sectores y dentro de cada uno de ellos y, en particular, entre la educación en general, técnica y profesional secundaria y postsecundaria, así como entre universidades, escuelas universitarias e instituciones técnicas. Tales funciones recaen directamente en el modo de (re) configuración de la gestión de esas instituciones de enseñanza superior en Brasil, cuyo principal cambio parece ser la intersectorialidad de sus acciones.

## 1.2. Contexto general y normativo

Históricamente, las universidades brasileñas se caracterizan por su elitismo desde el surgimiento como facultades aisladas, aún en el período colonial hasta el siglo XIX, por lo tanto, tal característica será una de las marcas de su creación en la década de 1930, relacionada directamente a la atención a las demandas de una oligarquía paulista. Cunha (2003) en estudio sobre el público y el privado

en la educación superior en Brasil, demuestra que, desde el período colonial hasta nuestros días, han ocurrido cambios significativos entre esos espacios en el ambiente de la universidad brasileña, generando algunas contradicciones entre esos ámbitos y dificultando comprender sus cambios en lo que se refiere a la educación para todos. Según él, habría sido a partir del golpe de 1964 que los gobiernos militares ampliaron de forma significativa la enseñanza superior en el país, principalmente por la expansión de las universidades federales y por una extensa gama de incentivos a la iniciativa privada, al mismo tiempo. Por otro lado, el proceso de democratización aumentó significativamente el control administrativo y financiero de las universidades federales por parte de la Unión, lo que dificultó un crecimiento mayor de sus cursos. El panorama actual es de amplia hegemonía del sector privado en lo que concierne a los cursos de graduación, aunque no se puede subestimar el importante sector de postgrado stricto sensu, comprendiendo más de 80 mil alumnos, en su aplastante mayoría abarrotados en instituciones públicas y financiados por agencias estatales. Considerando que menos del 15% de la población brasileña hasta 24 años concluye la educación superior, esos datos nuevamente refuerzan que, a pesar de los cambios, el acceso a la universidad aún no es para todos en Brasil.

En ese sentido, el carácter normativo de la “Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI” tiende a fundamentar el contexto de cambios necesarios. En este documento, se enfatiza en la capacidad que los sistemas de educación superior deben poseer y potenciar para vivir en medio de la incertidumbre, para cambiar y provocar cambios, para atender las necesidades sociales y promover la solidaridad y la igualdad. Deben, además, preservar y ejercer el rigor científico y la originalidad, en un espíritu de imparcialidad, como condición previa básica para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y deben poner a los estudiantes en el centro de sus preocupaciones, dentro de una perspectiva continua, para así permitir la integración total de estudiantes en la sociedad de conocimiento global del nuevo siglo.

La cooperación y el intercambio internacional son los caminos principales para promover el avance de la educación superior en todo el mundo, según esa Declaración que fundamentará los cambios que se observarán en Brasil en la última década del siglo XX. La función de la universidad es presentada en ese documento como responsable del desarrollo económico, mantenimiento y progreso de la sociedad capitalista. Según la UNESCO (1999),

[...] La educación superior es esencial no sólo para que cualquier país o región alcance el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y saludable con relación al medio ambiente, sino esencial para el cultivo de la creatividad cultural basada en el conocimiento y la comprensión de la propia tradición cultural para la mejoría del nivel de vida, así como para la promoción de la paz y la armonía interna e internacional, sobre la base de los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo (p. 32).

En Brasil, la apropiación de esos principios comenzó en 1990, cargada de contradicciones como se observó a lo largo del gobierno del presidente Fernando Collor de Mello que inicia cambios para hacer efectiva la inclusión de Brasil en la economía mundial, entre ellas están las políticas de liberalización y desregulación, que tuvieron lugar hasta 1992, año de su salida del Gobierno, en función del *impeachment*. En ese momento histórico, se insertaron los productos brasileños en el mercado internacional y se constató que los productos nacionales, con baja calidad y poca tecnología agregada, no podrían competir con los productos extranjeros. Así, bajo el pretexto de la necesidad de nuevos cambios en la educación nacional, en busca de las ventajas competitivas, comienza un intenso proceso de caracterización de la educación como uno de los determinantes de esa condición, según Shiroma, Moraes y Evangelista (2004).

Así, la globalización parece haber hecho el mundo más competitivo y las grandes empresas que antes sólo exportaban sus productos pasaron a producirlos en los países subdesarrollados, elevándolos a la condición de 'emergente'. Con ello, los gastos en impuestos y la disminución de los valores de la mano de obra se volvieron más pequeños y el beneficio aumentó, resultando en la acumulación de riquezas y mayores inversiones. Sin embargo, la exigencia de mano de obra calificada hizo que la educación pasara por cambios en esa transición a la condición de importante instrumento para concretar el desarrollo en los países periféricos.

De modo concreto, en Brasil, los primeros cambios se percibieron a partir de 1993, con la elaboración del Plan Decenal de Educación. Sin embargo, fue a partir de 1995, durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso que la reforma tomó impulso pues, como sociólogo en la condición de presidente, consideraba la importancia de la educación en el sector económico y de desarrollo del país, en el nuevo modelo de sociedad - la globalizada - que preveía también un nuevo ciudadano. La relación entre la educación superior y la industria habría quedado expresa en las propuestas del entonces candidato a la presidencia como preanuncio de los cambios que implementaría, si fuera electo.

Cuando asumió la presidencia, la educación superior brasileña pasó por transformaciones en diversos sectores, principalmente en lo que se refiere a la política universitaria. El gobierno de Fernando Henrique Cardoso y, más específicamente, el proceso político de la Reforma del Aparato del Estado, trajeron la Educación Superior para el debate académico creando un clima favorable para la aprobación de un Plan Nacional de Educación (PNE), en 2001. Ese PNE, dejaba en evidencia las preocupaciones contradictorias de los parlamentarios en la época: al mismo tiempo que admitían la necesidad de ofrecer a un mayor número de jóvenes la oportunidad de seguir sus estudios después de la conclusión de la enseñanza secundaria, presentaban restricciones a la masificación y pérdida de la calidad de la enseñanza superior.

Este debate cargado de paradojas, había sido parte de las tensiones por la ocasión de la aprobación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN 9394/1996) y de sus reglamentos posteriores. La educación superior en Brasil pasó por cambios significativos, con gran crecimiento del número de instituciones, cursos, vacantes, matrículas. Entre 2003 y 2014, la matrícula en la educación superior creció un 96,5%, superando el total de 7,8 millones de alumnos en 2014. Las instituciones privadas pasaron a representar el 74,9% del total de matrículas, siendo la mayor participación porcentual en los últimos años. En Brasil, hay, en promedio, 2,5 alumnos matriculados en instituciones privadas para cada alumno matriculado en instituciones públicas.

Esta rápida expansión del acceso a la educación superior fue para las concepciones elitistas y excluyentes que mantenían parte de las instituciones brasileñas, desde su creación. Según Ristoff (2013), el sistema educativo de elite era pequeño, excluyente y catedrático, siendo que el sistema inclusivo es amplio, diversificado, democrático, de masas y preocupado en darle a todos una oportunidad. Tal condición parece desencadenar un conjunto de otros cambios, ya que, si consideramos la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI, se notará que preconiza que el acceso debe depender de los méritos de los individuos. Sin embargo, ¿qué méritos tendría un alumno que estudia en un país que se quedó en la 60ª posición en el ranking mundial de educación según el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015), en una encuesta en la que se evaluaron 76 países - un tercio de las naciones del mundo - a través del desempeño de alumnos de 15 años en pruebas de Ciencias y Matemáticas?

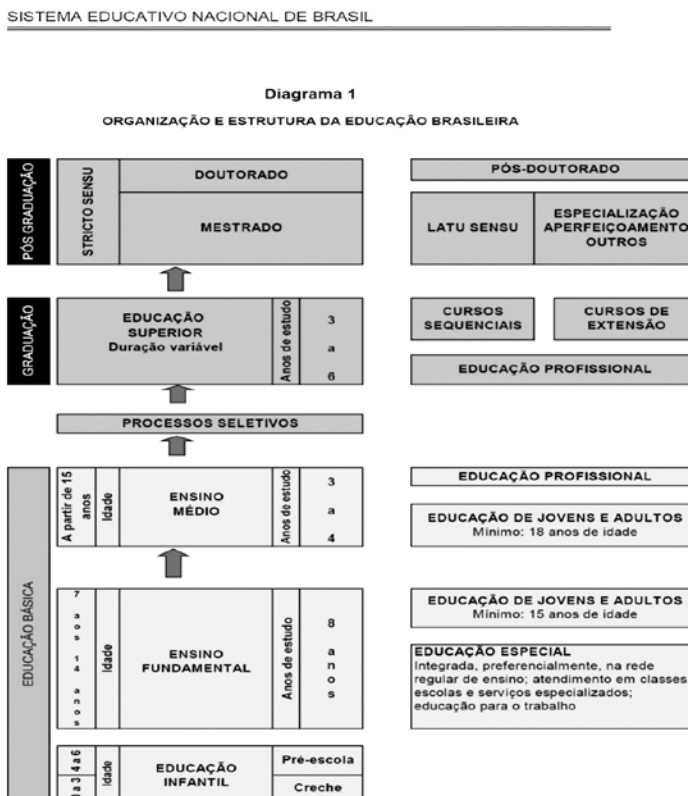
Así, si hay la necesidad de inclusión de todos los segmentos sociales, como parte de la garantía de acceso a los derechos humanos, para no poner en riesgo la calidad de la enseñanza superior

brasileña, así como garantizar el mérito para la transición a la educación superior, empiezan los debates sobre la condición *sine qua non* de la necesidad de promoción de justicia social.

Este debate ocurre en el contexto de la percepción que el nivel de escolaridad confiere poder económico. Así, las investigaciones demostraron que los individuos con más años de estudio suelen tener mayores ingresos y beneficios en la sociedad. Por lo tanto, la promoción de justicia social exige revisar la situación en que grupos sociales excluidos de escuelas secundarias que quedan alejados de los exámenes de ingreso en IES públicas. La política de inclusión de población de diferentes orígenes y condiciones sociales es un derecho humano y un bien público social, y debe ser garantizada por el Estado y legitimada por procesos de evaluación de mérito, considerando diferencias culturales y regionales, entre otras.

De esa manera, quedaba evidente que, para cumplir la función social de la educación superior como uno de los derechos humanos, sería necesaria una reorganización de las instituciones de todo el sistema educativo brasileño delineado conforme a la Figura 1. Cabe señalar que sólo ocurre un proceso selectivo a lo largo de la trayectoria académica, exactamente de la transición de la educación básica hacia la educación superior. Como objeto de estos análisis, el énfasis pasa a ser en ese nivel superior de educación y su reorganización en el sentido de la garantía del acceso de todos a la educación universitaria de calidad caracterizada por la necesaria intersectorialidad vertical y horizontal.

**Gráfico 1.** Organización y estructura del sistema de enseñanza brasileño.



Fuente: OEI, 2002, p. 37.

### **1.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad**

En la sociedad brasileña, la organización a la atención a los derechos humanos y a los procesos de equidad ocurren bajo una nueva óptica de intervención para lo social, apuntando que el proceso de administrar debe incorporar las demandas y las necesidades de los ciudadanos y, principalmente, su participación de forma equitativa (Nascimento y Heckowski, 2009, entre otros). En la contemporaneidad, esta estrategia se constituye como una tendencia hacia la gestión fundamentada en la intersectorialidad dada la complejidad de las características que atraviesan los procesos de organización de la atención a los humanos en sus derechos.

En primer lugar, cabe recordar el doble cambio observado, ya que la propia gestión pública se constituye una actividad muy recientemente profesionalizada si se compara con los demás países emergentes (Motta, 2013, entre otros). En general, tales transformaciones se evidenciaron como prerequisite para el desarrollo, pues proponer soluciones para el enfrentamiento de las expresiones de la cuestión social es un desafío para las políticas sociales, de las cuales forman parte las políticas educativas.

En este contexto, la gestión pasa a ser definida como 'social' y trae consigo enfoques que incorporan algunas estrategias, como la descentralización, la participación, el control social y, principalmente, la intersectorialidad. Estos serían los fundamentos necesarios para la efectividad de este nuevo modo de administración de las instituciones de enseñanza superior cuando a cargo de las cuestiones referentes a los derechos humanos que la transformaría en gestión social.

En la perspectiva de Carvalho (1999), Maia (2005), Silva Junior (2010), la gestión social se opone a la gestión tradicional por el proceso dialógico, por la participación social, que contempla esta manera de administrar. El concepto, ya incorporado en el análisis de la gestión social, se fundamenta con la descripción de Maia (2005):

[...] un conjunto de procesos sociales con potencial que permite el desarrollo social emancipatorio y transformador. Se funda en los valores, prácticas y formación de la democracia y la ciudadanía, en vista del enfrentamiento a las expresiones de la cuestión social, de la garantía de los derechos humanos universales y de la afirmación de los intereses y espacios públicos como patrones de una nueva civilidad (p. 78).

En esta estrategia de gestión social se incluyen procesos sociales con potencial para el desarrollo social emancipatorio y transformador, con vistas al enfrentamiento de las expresiones de temas como la desigualdad social y el gran contingente poblacional que se encuentra en situación de vulnerabilidad social en Brasil, debido a la violación de los derechos humanos. La praxis de esa gestión social se concreta a partir de procesos que comprenden el orden individual y colectivo, implicando en repercusiones posibles de instituir un nuevo proyecto social. De este modo, la intersectorialidad figura como el fundamento principal que pasaría a representar relevante herramienta de operacionalización de este modelo de gestión.

Fundamentada en parámetros de las ciencias sociales, la concepción de la intersectorialidad en los procesos de gestión puede ser comparada, inicialmente, a las prácticas pedagógicas de interdisciplinaridad. Por eso, el enfoque interdisciplinario establece una estrategia para aplicar este pensamiento en la operacionalización de la gestión social, que requiere implicación del ser social, participación, diálogo, comunicación, transparencia, entre otros elementos. Lo que se

pretende, a partir de esta discusión preliminar, es resaltar los fundamentos y romper con la visión sectorial, fragmentada, jerarquizada, oriunda de concepciones de gestión tradicionales que poco se fundamentan en los temas de los derechos humanos.

Para algunos autores como Inojosa (2011, p. 105), la interdisciplinariedad, en el campo de las políticas públicas, será denominada de intersectorialidad, que es “la articulación de saberes y experiencias con vistas a la planificación, para la realización y evaluación de políticas, programas y proyectos con el objetivo de alcanzar resultados sinérgicos en situaciones complejas”. Los problemas técnicos, por lo tanto, requieren una “readecuación” de los servicios ofrecidos por la gestión pública, además de una readecuación en la caracterización e implicación de los sujetos en el proceso de operacionalización de las actividades de gestión. Se percibe que la estructura puesta en los modelos tradicionales, los planes y las acciones, atraviesan una estandarización pautada en decisiones y definiciones de las necesidades colectivas formuladas a partir de la perspectiva de técnicos y especialistas. Al incluir la perspectiva de los derechos humanos, la intersectorialidad pasaría a desempeñar el papel de eje operacional de la gestión social.

Esto pasaría a ocurrir en los distintos niveles de la gestión (macro, meso y micro) pues, en el campo de las políticas públicas, por ejemplo, se trata de un desafío, pues históricamente la administración pública no fue organizada por esta referencia. La referencia a la interdisciplinariedad en el seno de la política pública no significa desconsiderar las estructuras sectoriales, sino obtener medios para articularlas en busca de resultados sinérgicos, buscando la integración de los componentes específicos para la construcción de un conocimiento común. Por lo tanto, se mantiene la especificidad de cada sector con el objetivo de hacerlos interactivos y articulados entre sí en la búsqueda de resolución de problemas complejos de orden social. La interdisciplinariedad y la intersectorialidad serían, por ejemplo, características importantes de los programas de apoyo socio-familiar, que deben articular diferentes políticas sociales básicas -como la educación- y mantener una estrecha asociación con otras políticas sociales como la salud, la vivienda, el trabajo, el deporte, el ocio y la cultura, entre otras (BRASIL MEC, 2008).

Para Burlandy (2004), la intersectorialidad compone los diferentes sectores que construyen, de forma conjunta y pactada, un proyecto integrado destinado a alcanzar objetivos más amplios. Esta planificación incluye la identificación de determinantes, la participación de los sujetos implicados en el proceso y la formulación de intervenciones estratégicas que trascienden las acciones sectoriales y presentan impactos en diferentes dimensiones del problema social en un proceso técnico y político. Por lo tanto, transversal a ese conjunto de acciones. Esta composición de un trabajo de manera transversal exige, según Bronzo y Costa (2007), recursos estructurados en torno a dos ejes: el primero se refiere a la gestión del propio conocimiento, a la capacidad de análisis y formulación de estrategias. El segundo eje trata de la capacidad relacional, a la integración de las políticas y programas sectoriales, a los sectores del gobierno, de la sociedad civil y del mercado, destacándose como un nuevo arreglo institucional y organizacional necesario, principalmente en programas de ámbito municipal, debido a la proximidad con el público a la población y la necesidad de obtener información sobre las demandas de los ciudadanos. “La gestión transversal permite conferir una visibilidad horizontal a la organización sin que se pierda la calidad técnica y la especialización” (Bronzo y Costa, 2007, p. 15).

De ese modo, la gestión intersectorial supone no sólo el diálogo o el trabajo simultáneo entre los actores involucrados, sino la búsqueda de resultados integrados (Inojosa, 2011), dando énfasis a una nueva estrategia de gestión de la administración pública. En este aspecto, la relación entre la participación, la descentralización, el control social, y la propia intersectorialidad, tienen posibilidades de efectividad: la garantía de los derechos humanos demanda una visión integrada de los problemas sociales. La

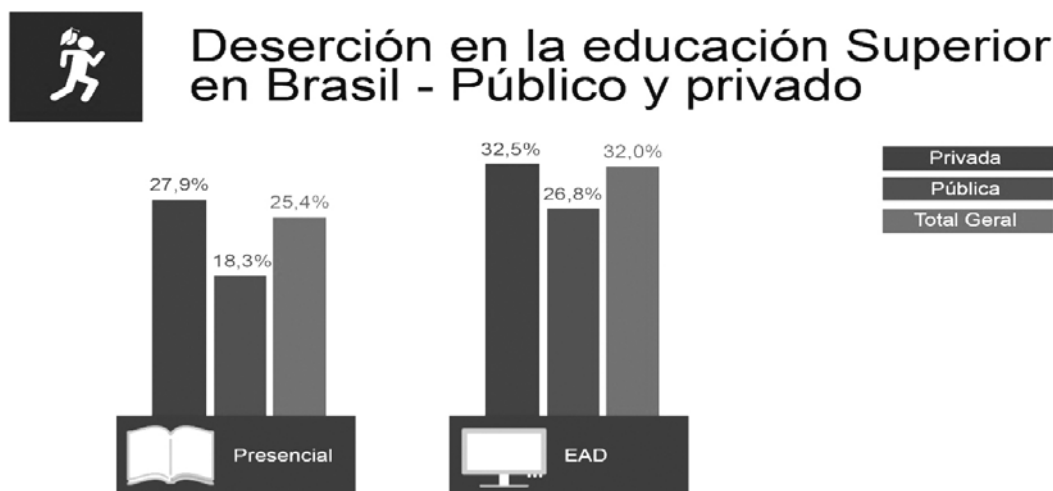


gestión intersectorial surge como una nueva posibilidad para intervenir con esos problemas que inciden sobre algunos sectores de la sociedad que constituyen determinados colectivos. Esta es una perspectiva importante porque muestra una visión integrada de los problemas sociales y de sus soluciones en los distintos ámbitos de actuación de la gestión.

En el caso de la gestión a nivel macro sociológico, la gestión de las políticas sociales, por ejemplo, marcadas por los recursos escasos, las soluciones integradas componen la complejidad de la realidad social que exige una mirada que no se agota en el marco de una única política social (Junqueira, 1999, p. 27). A partir de esta lógica de gestión orientada hacia lo social, la gestión tradicional perdería espacio y la actuación del gobierno pasaría a tener como referencia la transformación en el sentido de la garantía de esos derechos humanos. En consecuencia, parece haber una perspectiva innovadora en el conjunto de las políticas públicas cuando la operacionalización de esos servicios ofrecidos y la reorganización de la gestión, viabilizando una nueva relación entre esos colectivos y los gestores, considerando las peculiaridades y la implicación de esos actores sociales como parte de la trama de relaciones, trayendo su singularidad y subjetividad, implicados como sujetos en ese proceso de gestión.

Uno de esos problemas complejos que pueden caracterizar la necesidad del fundamento de la intersectorialidad en la gestión de las instituciones de enseñanza superior cuando poseen la garantía de los derechos humanos, sería el tema de la evasión.

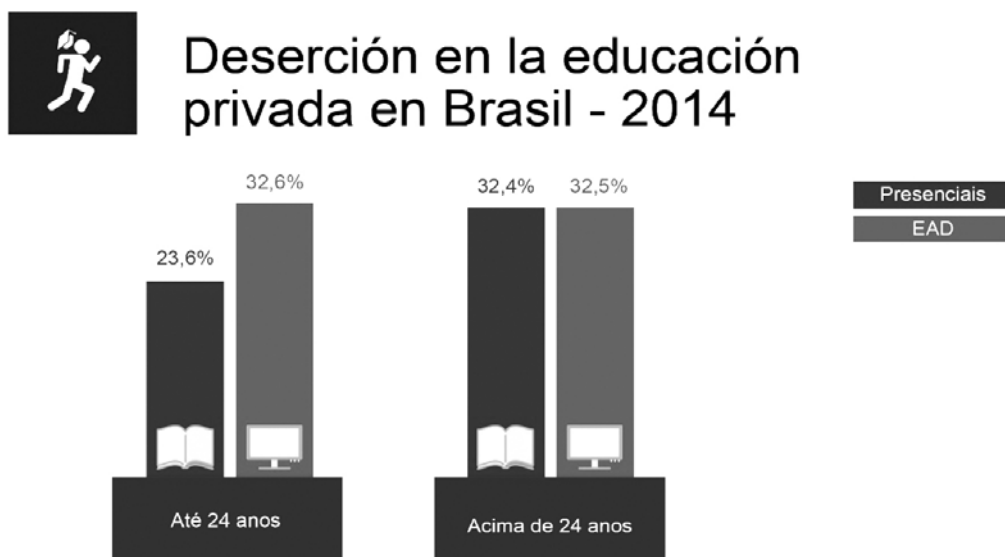
**Gráfico 2.** Deserción en la educación superior en Brasil – público y privado.



Fuente: Sindata/Semesp | Base: Censo INEP

Cabe señalar que, se trata de un fenómeno que abarca los dos tipos de instituciones de enseñanza superior, pública y privada, así como las dos modalidades: presencial y educación a distancia (EAD). Se observa que, en determinado momento de la historia de la educación brasileña, la educación universitaria no presencial fue apuntada como una de las soluciones para el tema de la evasión en las universidades, facultades o centros universitarios - locales en los que se implementan la enseñanza superior desde la aprobación de la educación superior Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN 9394/96). En el proceso de expansión de la educación superior, predominantemente

implementada en las instituciones privadas, este problema presenta los siguientes índices:



Fuente: Sindata/Semesp | Base: Censo INEP

Se trata de uno de los problemas que afectan a los derechos humanos pues serían algunos colectivos vulnerables a los cuales no estarían garantizadas algunas condiciones mínimas de permanencia y los alumnos forman parte de las estadísticas de la deserción. La evasión parece ser un ejemplo claro de que será a partir de la efectividad de procesos sociales que podremos anhelar la conducción de una gestión intersectorial.

En el caso de la evasión como indicador de desconsideración de los derechos humanos, se observan intrínsecos al campo de la intersectorialidad principios básicos, a destacar: sentido de responsabilidad, de compartir, asociación, participación, articulación, cooperativismo, interfaz, conexión, participación, diálogo, trabajo en red, integración, entre otros. Esta implica acciones integradas de distintos sectores en la atención a los colectivos vulnerables cuyas necesidades son pensadas a partir de su realidad concreta, de modo a poner en pauta las peculiaridades de sus condiciones de vida (Inojosa, 2011; Silva Junior, 2010; REDE UNIDA, 2000).

En ese caso, la intención es invertir en el carácter democrático de su construcción. Así, la intersectorialidad, no puede ser comprendida como una estrategia automática, natural ni espontánea en las políticas públicas. Implementar estrategias de acción intersectorial requiere un amplio esfuerzo personal y de las diversas áreas para actuar de forma integrada, con el fin de consolidar un nuevo modo de dirigir acciones para la resolución de las expresiones de las distintas interfaces de los derechos humanos.

La estrategia intersectorial, con la efectividad de trabajos simultáneos para obtener resultados integrados, remite necesariamente al trabajo en red, con la interconexión de los actores involucrados. Una vez que la acción intersectorial, las redes de base local y / o regional, demandan valorización y calificación en la interconexión de esos agentes, sus servicios alcanzando aún a las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, movimientos sociales y comunidades. Por lo tanto, se nota

la gestión imbuida del cumplimiento de los derechos humanos demanda la intervención en red. Es necesario, entre los distintos sectores de la misma institución de defensa de derechos y prestadoras de servicios, vínculos horizontales de interdependencia y de complementariedad (Comerlatto, Matiello, Colliselli, Renk y Kleba, 2007, p. 269).

En este contexto, las redes no consisten en puntos de contacto solamente, sino en conexiones posibles a partir de las demandas presentadas, considerando su interdependencia y complementariedad. Las experiencias de interés que siguen apuntan hacia una visión integrada de los problemas complejos, como la representa la evasión para las instituciones universitarias brasileñas, ya sean públicas o privadas, denotando la necesidad de gestión de la articulación para sus soluciones.

## **1.4. Algunas experiencias de interés**

En el escenario de la enseñanza superior en Brasil, la garantía de uno de los derechos humanos como acceso a esa etapa de la educación está, contradictoriamente, evidenciada por el hecho de que la mayoría de los estudiantes están matriculados en una universidad o centro universitario de la red privada. Se sabe que este es un hecho relevante para que ese país pueda alcanzar una de las metas del Plan Nacional de Educación (PNE): la de elevar la tasa bruta de matrícula en la educación superior del 34,2%, en 2014, al 50% hasta 2024. Así, las experiencias de interés comenzarán con el desarrollo de acciones en una de las mayores universidades privadas del país, para entonces lograr vivencias de éxito en una universidad pública y, por fin, una iniciativa gubernamental que busca, igualmente, dar énfasis en las cuestiones de los derechos humanos en las prácticas.

Inicialmente, se sabe que la expansión de la enseñanza superior brasileña se basó en dos objetivos: aumentar el acceso a la Enseñanza Superior, tanto en las Instituciones públicas como en las privadas, y facilitar el pago de las mensualidades a aquellos que estudian en Instituciones particulares. Para ello, se crearon diversos programas, como la Universidad para Todos (Prouni) y el Fondo de Financiamiento Estudiantil (FES), ambos bajo coordinación del Ministerio de Educación (MEC), siendo que ambos tuvieron cortes en los últimos años. Por el Prouni, el alumno tiene una beca de 50% o 100% y, a cambio, la Institución gana exoneración de algunos tributos. Por el Fies, el estudiante financia la mensualidad, o parte de ella, con intereses con índice menor que el practicado por el mercado.

En 2014, en todo el país, el 30% de los alumnos de la enseñanza superior privada participaban en esos programas, siendo que el 8% poseía el Prouni y el 22% poseía el Fies. Con las políticas de carácter afirmativo del gobierno del Partido de los Trabajadores de inclusión de la población menos favorecida en la Enseñanza Superior (2002- 2014), la proporción de ingresantes en el Fies de 2010 a 2014 presentó un aumento del 2% al 29%.

La garantía de uno de los derechos humanos, como figura en el acceso a la educación, parece haber sido uno de los objetivos garantizados a los estudiantes brasileños de bajos ingresos, que pierden las vacantes existentes en las universidades públicas para los estudiantes de mayor poder adquisitivo preparados en escuelas particulares. De este modo, un préstamo de bajo costo como el Fies parece representar una experiencia exitosa para garantizar la oportunidad de financiación de la educación superior a aquellos que pueden, así, configurar las condiciones de titulación para una movilidad social vertical para la clase media.

Este desajuste que impide el acceso de esos colectivos con bajo nivel socioeconómico de acceso a las capas medias de los trabajadores está, en parte, analizado en los datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Los documentos recientes apuntan que, en Brasil, los profesionales brasileños con educación superior ganan en promedio 2,5 veces más que aquellos

sin la enseñanza superior. Esta diferencia es la mayor registrada entre los países de la OCDE. Sin embargo, desde 2015, con el país involucrado en un escenario de recesión y con el presupuesto bajo presión, el gobierno federal redujo en más de la mitad la oferta de Financiamiento Estudiantil (FIES). El número de préstamos que, en 2014 había sido 732 mil, se redujo a 300 mil en 2015. Además de esta reducción en el número de préstamos, los intereses que eran del 3,4% en 2014 pasaron al 6,5% en 2015.

Ese corte en el FIES alcanzó las Universidades Privadas, ya que, en la práctica, servían como subsidio del Gobierno. En la Universidad Delta - UNIDE - institución privada así definida de modo ficticio, el porcentaje de alumnos que poseía el FES pasó del 16% en 2014 al 8% en 2015. Además de esta revisión de las financiaciones del gobierno, la morosidad en las Instituciones de Enseñanza Superior Brasileña también aumentó: hubo un aumento del 12,9% en la morosidad en Instituciones de Enseñanza Superior de 2014 para 2015. Esa alta tasa de morosidad puede ser explicada en función de esa crisis macroeconómica y política que el país enfrenta cuyos recortes de financiamiento estudiantil resultaron en un aumento de los índices de evasión.

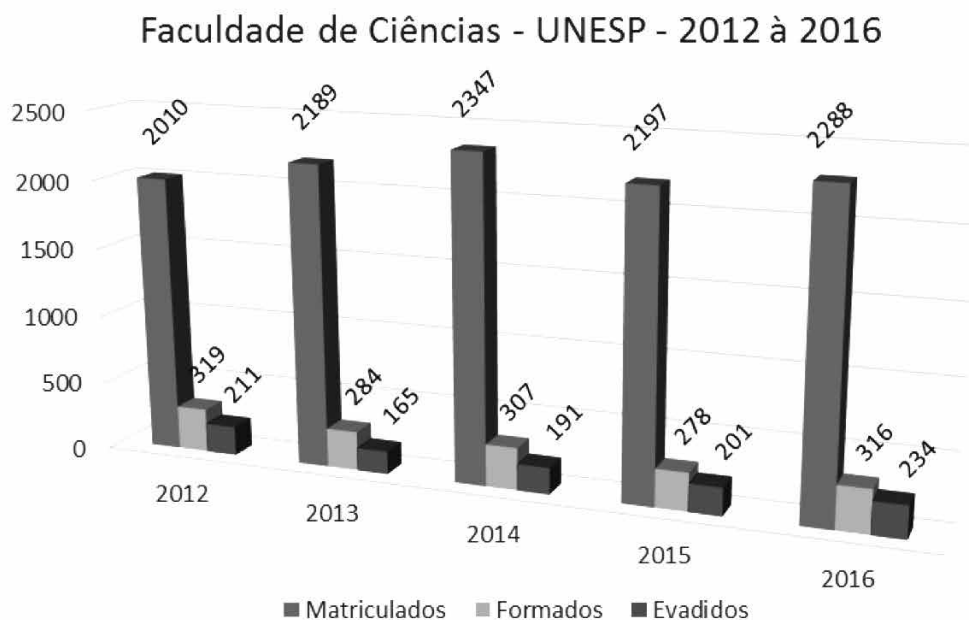
Dadas esas contingencias institucionales, los procesos de gestión académica y financiera de las Instituciones de Educación Superior (IES) comenzaron a buscar alternativas. Al final, en la comprensión de una gestión universitaria infundida en los derechos humanos, prevalece la premisa de que “no es bueno para el alumno dejar la educación a un lado y es de interés de la universidad mantenerlo estudiando”, comentan de modo corriente algunos gestores de esas instituciones.

Para intentar mantener a los alumnos y, consecuentemente, los ingresos en niveles aceptables y evitar la demisión de funcionarios y profesores, la UNIDE incluyó otras formas de financiamiento estudiantil. Así surgió el ‘Programa Pravaler’, resultado de una asociación entre la UNIDE y una institución financiera. Por el financiamiento Pravaler, el alumno tiene doce meses para pagar su semestre lectivo y las cuotas no se acumulan, pues son cobradas al término del curso con intereses similares a los practicados por el Fies. Además, para el primer semestre del curso, los intereses son pagados por la UNIDE. El alumno empieza a pagar a lo largo de su formación y termina cuando concluye el curso, presuponiendo que ya estará debidamente insertado en el mercado de trabajo.

Además de adoptar un financiamiento estudiantil propio, la UNIDE comenzó a ofrecer más descuentos y dividir las mensualidades en más veces sin el cobro de intereses. Con estas acciones, UNIDE, en un proceso de gestión de carácter intersectorial, logró promover un reequilibrio del sector financiero, no siendo necesario el corte de personal, como ocurrió con un conjunto de otras IES privadas menores y representó una ruptura en un reciente proceso de gestión en la enseñanza superior, aunque fue predominantemente por las instituciones particulares.

En el caso de las universidades públicas, se toman en estos análisis la experiencia de una de las sedes de la Universidad Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” en uno de sus campus. Se trata de la Facultad de Ciencias en la ciudad de Bauru (interior de São Paulo) cuyos índices dan cuenta de una institución en la cual los datos de evasión pueden ser así visualizados (ver Gráfico 4):

**Gráfico 4.** Datos de acceso, egresos y evasión de la Facultad de Ciencias – UNESP/Bauru.



Fuente: UNESP/Diretoria da Faculdade de Ciências/DTA, mimeo.

Estos índices dan cuenta de la efectividad de un conjunto de proyectos que se convirtieron en programas de Extensión que, atenta a los principios de los derechos humanos, reconoce la necesidad de acciones de carácter intersectorial descritas como auxilios de permanencia estudiantil.

**Auxilio socioeconómico:** Auxilio financiero con la finalidad de apoyar al estudiante de grado a mantenerse en el local de la realización de curso donde está matriculado. El valor mensual es de R\$350,00 (trescientos cincuenta reales sobre US\$110,00 ciento y diez dólares), con vigencia de 12 meses para alumnos antiguos y de 11 meses para alumnos ingresantes.

**Auxilio Alquiler:** Auxilio financiero concedido al estudiante de grado, en las Unidades Universitarias donde no exista Casa Estudiantil o cuando las vacantes ofrecidas no sean suficientes para atender la demanda existente. El valor mensual es de R\$250,00 (doscientos cincuenta reales sobre US\$ 85,00 ochenta y cinco dólares), con vigencia de hasta 12 meses.

**Subsidio Alimentación:** Auxilio financiero concedido al estudiante contemplado con Auxilio socioeconómico, o Casa Estudiantil, o Auxilio Alquiler, o Auxilio Especial. El valor mensual es de R\$75,00 (setenta y cinco reales sobre US\$ 25,00 veinte y cinco dólares), con vigencia de hasta 12 meses.

**Auxilio Pasantía:** Auxilio financiero concedido al estudiante que desarrolle la Pasantía Curricular Obligatoria no remunerada, cuando ello no pueda ser realizado en el municipio de la Unidad Universitaria. El valor mensual es de R\$350,00 (trescientos cincuenta reales sobre US\$ 126,00 ciento y veinte y seis dólares), con vigencia de hasta 12 meses.

**Auxilio Especial:** Auxilio financiero concedido al estudiante con deficiencia o movilidad reducida, conforme Decreto 5296/04 Art. 5º, Par. 1º, I y II, y/o con enfermedades graves que presenten vulnerabilidad socioeconómica.

**Auxilio Provisorio:** Auxilio concedido al estudiante ingresante, en situación de extrema vulnerabilidad socioeconómica, en el periodo comprendido de la matrícula hasta el resultado final del Proceso Selectivo, desde que sea justificado por el Núcleo o Comisión Local de Permanencia Estudiantil.

**Auxilio transporte:** Auxilio financiero concedido al estudiante contemplado con Casa Estudiantil de difícil acceso y/o distante de la Unidad Universitaria, o en caso especial de estudiantes contemplados con el Auxilio Alquiler, desde que sea justificado por el Núcleo o Comisión Local de Permanencia Estudiantil.

**Casa Estudiantil:** Casa destinada para la permanencia del estudiante. Hay 1240 vacantes de UNESP. Posee Regimiento y Reglamentos propios en 13 Sedes Universitarias (Araraquara, Araçatuba, Assis, Bauru, Botucatu, Franca, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Instituto de Artes, Marília, São José do Rio Preto, Presidente Prudente, Rio Claro).

En términos gubernamentales, la experiencia relatada trata de los derechos humanos y sus relaciones educativas establecidas con 17 instituciones del país que se adhirieron al Pacto Nacional Universitario por la Promoción del Respeto a la Diversidad y la Cultura de Paz y Derechos Humanos en julio de 2017. Se trata de un acuerdo de cooperación - explícitamente con acciones intersectoriales - y firmado por el Ministerio de Justicia y Ciudadanía (MJC), el Ministerio de Educación (MEC) y la Secretaría Especial de Derechos Humanos (SEDH).

Es importante resaltar que, institucionalmente, Brasil cuenta con una Secretaría Especial de Derechos Humanos, cuyo objetivo, con la implantación del pacto, es impulsar la política pública por educación en derechos humanos en la enseñanza superior en el ámbito de la enseñanza, la investigación, la extensión, la gestión y la convivencia universitaria y comunitaria. En este caso, se observa que los derechos humanos pasan a ser contenidos de distintas acciones marcadas por la intersectorialidad. La forma de implementación está representada por las campañas continuadas en la sensibilización de los cuerpos docentes, empleados y colaboradores; por la creación de canales institucionales para la recepción y escrutinio de denuncias; por la inclusión de manera transversal e interdisciplinaria de la educación en derechos humanos en los currículos de las universidades; por la implementación de medidas que valoren mejores prácticas o por el establecimiento de mecanismos institucionales dentro de cada universidad para coordinar, fomentar y monitorear las medidas adoptadas.

De este modo, cada universidad que se adhiere a nuestro pacto tiene el compromiso de asumir el plan de acción de crear una institucionalidad propia por medio de un comité gestor.

El eslogan adoptado por la Secretaría Especial de Derechos Humanos refuerza que la lucha contra la cultura de la discriminación e intolerancia requiere como respuesta a la cultura de la promoción del respeto a la diversidad, al pluralismo y al diálogo; que la lucha contra la cultura de la violencia requiere como respuesta a la cultura de la paz; y que el combate a la cultura de la violación y la negación de los derechos humanos requiere como respuesta la cultura de la promoción y afirmación de los derechos humanos, como se describe en los documentos orientadores.

Una de las evidencias de la intersectorialidad, también en las experiencias gubernamentales, queda clara desde la ceremonia que contó con las presencias de los ministros de gobierno de distintos ministerios como Justicia y Ciudadanía, Educación, Secretaria de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (Secadi) del MEC, así como del embajador de la Unión Europea en Brasil, representantes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Oficina de la ONU Mujeres en Brasil, del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), representantes de

UNICEF, de la UNESCO, Natura, Instituto Patrícia Galvão y la PUC / SP. En los discursos, la representante de la Secretaría de Derechos Humanos enfatizó la visión de los derechos humanos y la educación como políticas de estado, a la luz del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de 2003, en sus cinco vertientes: educación básica, informal, enseñanza superior, medios y aplicadores de la ley.

En ese evento, fue relatada la histórica iniciativa del Consejo Universitario la Pontificia Universidad Católica (PUC) de São Paulo que, en 2003, aprobó una iniciativa inédita, por unanimidad. Se trataba de las directrices sobre acoso moral, sexual, discriminación y desigualdad como instrumentos esenciales para las acciones de las universidades en la prevención y combate de todas las formas de intolerancia y discriminación y enfrentamiento de estereotipos de géneros, razas, color, etnias, origen, orientación sexual, identidad de género y otros criterios.

En el caso del Pacto, la experiencia contiene los elementos de la intersectorialidad observables en las dos instancias implicadas. La primera es una Comisión Nacional, formada por representantes de entidades como la Secretaría Especial de Derechos Humanos, el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación y el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos. Esta Comisión va a orientar, apoyar y monitorear la implementación del pacto por las Universidades. La segunda instancia es un Comité Gestor del Pacto Universitario, que debe crearse en cada una de las instituciones de enseñanza que se adhieren a la iniciativa. Este grupo debe coordinar la implementación del Pacto en su universidad, presentando un plan de trabajo con las medidas a ser adoptadas en esa institución.

En la dimensión de la gestión pedagógica, entre las prácticas propuestas para implantación a través del Pacto Universitario, constan la inclusión de contenidos de educación en derechos humanos como componentes curriculares de los cursos de las diferentes áreas del conocimiento, crear cursos de postgrado (*lato sensu* y *stricto sensu*) con enfoque en derechos humanos, insertar actividades sobre la temática de los derechos humanos en cursos de licenciatura y formación de los profesionales de la educación, apoyar la realización de trabajos de finalización de curso, disertaciones de maestría y tesis de doctorado sobre el tema, fomentar la enseñanza, la implantación de núcleos, comisiones, audiencias, grupos de trabajo y líneas de investigación sobre la actuación en derechos humanos.

Las siguientes universidades se adhirieron al Pacto, inicialmente: Universidad Federal de Rio Grande do Norte, Universidad Estatal de Goiás, Universidad Ciudad de São Paulo, Universidad de Santo Amaro, Facultad de Tecnología Jardim, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, además de la Organización Federación Nacional de Asociaciones Pestalozzi, Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas, Asociación Nacional de los Dirigentes de las Instituciones Federales de Enseñanza Superior, de los Estados Iberoamericanos, Fondo de Población de las Naciones Unidas, Grupo Dignidad, Comité Brasileño de las Organizaciones Representativas de Personas con discapacidad, Asociación Nacional de Universidades Particulares, Asociación Nacional de Centros Universitarios, Asociación Brasileña de las Universidades Comunitarias, Asociación Brasileña de Mantenedoras de Enseñanza Superior. Se observa una vez más, en esa tercera experiencia relatada el carácter intersectorial de las acciones de educación cuando están infundidas de los principios de los derechos humanos.

## **1.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión**

Se identifica la necesidad de la reconfiguración de la gestión en la esfera pública o privada, incluyendo la evaluación de las formas de organización y de regulación de los servicios prestados, caracterizando una nueva relación entre el gobierno, la sociedad civil y el mercado, enfocando el desarrollo social más equitativo.

La intersectorialidad, como estrategia de gestión académica para la garantía de los derechos humanos, fue evidenciada a lo largo de esos análisis, sobre todo, en las políticas públicas, como recuerda Cunha (2014), esas acciones en el estado capitalista sufren la contradicción de proponer soluciones a problemas estructurales que, a su vez, las engendran, en un ciclo vicioso de intereses del capital. Sin embargo, como también afirma Cunha (2014), es necesario abrir el camino a través de esas contradicciones, pensando en las conquistas que envuelven los derechos de los seres humanos como sujetos sociales.

Entre estas paradojas, estaría la condición demostrada de que en Brasil la expansión de la educación superior privada ocurrió como parte del cumplimiento y atención a los derechos humanos con la garantía al acceso y permanencia en ese nivel de escolarización. Este modelo encuentra límites de crecimiento en el poder adquisitivo de los estudiantes, según muestran los índices de evasión en el sector - la tasa de evasión llegó al 49% en el año 2014, según datos del INEP. En este contexto, sólo la ampliación de la oferta de vacantes es insuficiente para asegurar la democratización de la ES, una vez que el proceso de selección comienza antes de los exámenes selectivos, es dado por la desigualdad de ingresos.

Así, si la educación superior es considerada primordial para la disminución de desigualdades y promoción de justicia social, estratégica para la producción de riqueza del país, además de un bien público y derecho de todos los ciudadanos, es fundamental hacerla accesible a todos. Y como el acceso es parte del proceso iniciado en los niveles educativos anteriores, democratizarlo implica promover la universalización de la educación fundamental de calidad, además de permitir diferentes formas de ingreso a la educación superior.

Hacer del acceso a la educación superior un derecho implica, pues, en la implantación de políticas de inclusión y de equidad que promuevan cambios en la identidad y misión de las instituciones. Estas deben transformarse teniendo como elemento central la pertinencia y la responsabilidad social, de acuerdo con los recursos disponibles. Para ello, debe haber opciones de acceso basadas en diferentes habilidades y, aún, en diferentes opciones de cursos, currículos y trayectorias institucionales que, en atención a diversos grupos y sectores sociales - como mujeres, grupos de tercera edad, movimientos sociales - promuevan experiencias de inclusión, multidiversidad cultural y educación para toda la vida.

Por eso, se sabe que el nivel de escolaridad confiere poder económico, los individuos que poseen más años de estudio suelen tener mayores ingresos y beneficios en la sociedad. La promoción de justicia social exige revisar la situación en la que grupos sociales son excluidos de escuelas secundarias, quedando alejados de los exámenes de ingreso en IES públicas. La política de inclusión de población de diferentes orígenes y condiciones sociales es un derecho humano y un bien público social, y debe ser garantizada por el Estado y legitimada por procesos de evaluación de mérito, considerando diferencias culturales y regionales, entre otras.

En el caso de Brasil, la masificación de la enseñanza, como consecuencia de las exigencias de ampliación de las políticas, el acceso a la educación superior por parte de los Organismos Internacionales y de la propuesta de diversificación en el modelo universitario, resultó en la creación y el crecimiento de diversas instituciones de enseñanza superior. Sin embargo, la garantía del cumplimiento de los derechos humanos necesita superar el carácter mercadológico que un conjunto de acciones de expansión representó en este inicio del siglo XXI.



El desafío actual constituye una práctica de gestión intersectorial, en la que predomine la calidad de la enseñanza con equidad, sea en las universidades públicas o de aquellas que, de modo mayoritario, han sido responsables por el acceso a ese nivel de educación, una de las evidencias contemporáneas de cumplimiento de los derechos humanos en la contemporaneidad.

## 1.6. Referencias

- BRASIL MEC (2008). Documento referência para o fórum nacional de educação superior. Disponible en [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento_base.pdf) (consulta: 29/03/2017).
- Burlandy, L. (2004). Segurança alimentar e nutricional: intersectorialidade e as ações de nutrição. 2004. Disponible en: <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/saude13art01.pdf> (consulta 07/07/2017).
- Bronzo, C. y Costa, B.D. (2007). Gestão Social: o que há de novo? Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro.
- Carvalho, M. do C.B. (1999). Alguns apontamentos para o debate. En E. Rico y R. I. Raichelis (Eds), Gestão Social: uma questão para o debate (pp. 42-57). São Paulo: Educ/IEE/PUCSP.
- Comerlatto, D., Matiello, A., Colliselli, L., Renk, E. y Kleba, M. (2007). Gestão de políticas públicas e intersectorialidade: diálogo e construções essenciais para os conselhos municipais. *Katálysis*, 10(2), 265-271.
- Conae (2014). Eixo II: Educação e diversidade: Justiça social, inclusão e direitos humanos. Disponible en: <http://conae2014.mec.gov.br/noticias/500-fne-apresenta-documento-final-da-conae-2014/500-fne-apresenta-documento-final-da-conae-2014> (consulta 04/04/2017).
- Cunha, L. A. (2003). O Ensino Superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade*, 24(82), 37-61.
- Cunha, L. A. (2014). O legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação & Sociedade*, 35(127), 357-377.
- INEP (2014). Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas. Disponible en: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf) (consulta 29/03/2017).
- Inojosa, R. (2011). Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersectorialidade. *Cadernos Fundap*, 22, 102-110.
- Junqueira, L.A.P. (1999). Descentralização, intersectorialidade e rede como estratégias de gestão da cidade. *Revista FEA-PUC-SP*, 1, 57-72.
- Maia, M. (2005). Gestão Social: reconhecendo e construindo referências. *Revista Virtual Textos & Contextos*, 4, 1-18.
- Motta, R. (2013). O Brasil, os BRICS e o cenário de inovação. Em Fundação Alexandre de Gusmão. *O Brasil, os BRICS e a agenda internacional* (pp. 57-68). Brasília: FUNAG.
- Nascimento, A.D. y Hetkowski, T.M. (Eds.) (2009). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: EDUFBA.
- OCDE (2015). *Education in glance: OCDE- indicators*. Paris: OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org> (consulta: 07/06/2017).
- REDE UNIDA (2000). *Intersectorialidade na Rede Unida. Divulgação em saúde para debate*. Disponible en: <http://www.redeunida.org.br/index.asp> (consulta 03/05/2017).
- Ristoff, D. (2013). Os desafios da educação superior na ibero-américa: inovação, inclusão e qualidade. In: *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 18(3), 519-545.
- Silva Junior, J. T. (2010). Descentrando a pesquisa: o laboratório interdisciplinar de estudos gestão social (LIEGS). En Jr. Silva, R.T. Maish, A.C. Cançado; y P.C. Schommer, *Gestão Social: Práticas em debate, teorias em construção* (pp.160-200). Fortaleza: Imprensa Universitária.
- Shiroma, E.O., Moraes, M.C. y Evangelista, O. (2004). *Política Educacional*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- UNESCO (1999). *Declaração Mundial sobre educação superior no século XXI*. São Gonçalo: UNIVERSO.



## CAPÍTULO 2

# **TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN EN CHILE**

Daniel Reyes A.

Sebastián Donoso Díaz

Sebastián Sánchez Díaz

*Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad de Talca*

Ma. Verónica Leiva G.

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

Mario Sandoval Manríquez

*Universidad Católica Silva Henríquez*

## 2.1. Introducción

La temática en análisis presenta la simpleza de su definición y la complejidad de su cumplimiento,

El objetivo de un enfoque de la educación basado en los derechos humanos es muy sencillo: asegurar a todos (...) una educación de calidad que respete y promueva su derecho a la dignidad y a un desarrollo óptimo en la sociedad. Ahora bien, alcanzar ese objetivo es una tarea muchísimo más complicada. El derecho a la educación figura en lugar prominente en el ideario de la comunidad internacional. Ha sido consagrado en numerosos tratados de derechos humanos y los gobiernos han reconocido que es fundamental en la procura del desarrollo y la transformación social. Este reconocimiento se plasma en los objetivos, las estrategias y las metas que se han fijado en los últimos veinte años. Los objetivos de la Educación para Todos (EPT) fueron establecidos en Jomtien (Tailandia) en 1990 y reafirmados en el Foro Mundial sobre la Educación 2000 celebrado en Dakar (Senegal). En los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*, los gobiernos del mundo se comprometieron el año 2000 a alcanzar el acceso universal a una enseñanza primaria gratuita, de calidad y obligatoria el año 2015 (Souto, 2010, p. 173).

En este marco, la temática en consideración representa un gran desafío para un país como Chile, que en sus últimos cuarenta años pasó de la dura experiencia en este ámbito impulsada por una cruenta dictadura, a iniciativas de reparación y prevención de actos tan reñidos con la naturaleza humana. Ciertamente en este campo resta mucho por hacer, el texto expone el estado de situación en la enseñanza universitaria, evidenciando que aún restan muchas tareas por impulsar desde el mismo Estado, pues paradójicamente, como señala Tomasevski (2004) el Estado suele ser a su vez el gran defensor y el gran transgresor de los derechos humanos, situación en la cual Chile no ha sido la excepción.

## 2.2. Contexto general y normativo

### 2.2.1. Inclusión y Derechos Humanos en la Normativa Internacional

La inclusión educativa implica considerar que existen una serie de definiciones en torno a su conceptualización (Martínez-Figueira, 2013). Estas definiciones explican sus diferencias en áreas específicas de la inclusión, las cuáles se consideran con mayor o menor interés, sin embargo, esta variabilidad permite dimensionar la complejidad de las concepciones, así como dónde las políticas educativas ahíncan las prioridades para el desarrollo de comunidades educativas inclusivas. Martínez (2012 citado por Martínez-Figueira, 2013), hace una extensa recopilación que considera posiciones como las que engloban la idea de inclusión en aspectos organizativos y de mejora educativa. Otras de las concepciones están centradas en los aspectos curriculares y de aprendizaje, resaltando el hecho de que la inclusión supone para los estudiantes y las instituciones educativas el crear contextos y procesos de aprendizaje guiados por un único currículo, común también a todos (Ainscow, 2006; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Echeita 2011).

Diversas definiciones resaltan la noción de inclusión como compromiso con todos los estudiantes y la comunidad en general, como un proceso de respuesta a la diversidad, que reconoce el valor de todas las personas y que valora positivamente la diferencia (Ainscow, 2001, 2005, 2012; UNESCO, 2005, 2010).

Aunque no todas las definiciones lo expliciten, sí parece haber acuerdo en considerar que una de las características centrales de la educación inclusiva es la preocupación más amplia por crear una sociedad inclusiva basada en los valores de justicia social, equidad y participación democrática (Bolívar, 2013; Echeita, 2011; López-López, 2012).

En esta línea organismos internacionales como UNESCO (2005) han señalado la idea de que la inclusión educativa debe sustentarse en los derechos humanos, estableciendo la responsabilidad política, jurídica y ética de cada Estado para hacer cumplir y generar las condiciones de ejercicio pleno de derechos, donde el acceso y la participación en una educación de calidad es un imperativo. “En este sentido, todos los seres humanos, independiente de su etnia, género, forma de aprender, etc., deberían gozar y ejercer el derecho a la educación” (Infante, 2010, p. 287). En adelante educación inclusiva como educación en derechos.

Al respecto, la Carta de las Naciones Unidas (1945) se constituye en un elemento basal en la promoción, respeto y efectividad de los derechos y libertades de los seres humanos, así lo describen Steiner & Uribe (2014) al establecer que ésta “posicionó a los derechos humanos como un elemento fundamental en la esfera de las obligaciones internacionales”, siendo “... el primer instrumento que empleó la terminología derechos humanos”. (Steiner & Uribe, 2014, p. 5).

La Organización de Naciones Unidas (ONU), a lo largo de los años identifica y define los derechos humanos (DH) como derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de raza, sexo, nacionalidad, origen étnico, lengua, religión o cualquier otra condición. Entre estos derechos se incluyen: el derecho a la vida y a la libertad; a no estar sometido ni a esclavitud ni a torturas; a la libertad de opinión y de expresión; a la educación y al trabajo, entre otros (ONU, [www.un.org/es/](http://www.un.org/es/)). A partir de la Carta de las Naciones Unidas, tanto los organismos internacionales como regionales que se generaron desde entonces, establecieron progresivamente una normativa robusta a partir de la elaboración de un marco de obligaciones en materia de esos derechos. Tal fue el caso de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) y la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (DADDH) que según Steiner & Uribe (2014) “fue aprobada en la Novena Conferencia Internacional Americana en 1948, antes de que la Asamblea General de la ONU, ratificara, el 10 de diciembre de 1948, la DUDH” (Steiner & Uribe, 2014, p. 4).

La Declaración de 1948, según Blanco (2016), establece expresamente que “la educación debe estar dirigida al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales” (Blanco, 2016, p. 67). Otras normativas internacionales asociadas a derechos humanos ratificadas por organizaciones vinculadas a la ONU son: el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) adoptado el 16 de diciembre de 1966 y la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN) sancionada el 20 de noviembre de 1989. Aun cuando existe un avance significativo en la identificación, elaboración y difusión de un marco internacional de acción respecto al reconocimiento, validación y ejecución de los derechos humanos en los distintos Estados, el modelo económico, productivo y social imperante hace más complejo el rol de la sociedad y los ciudadanos en el ejercicio de éstos. En este sentido, López (2001) plantea su visión y esperanza

...en una época en el que el neoliberalismo ha sembrado la desigualdad, el individualismo y una profunda inseguridad, los derechos humanos y su progresiva vigencia universal se constituyen en un instrumento de protección y en un motivo de esperanza para los pueblos del mundo. Los derechos humanos no se agotan en las violaciones del pasado, sino que constituyen un desafío permanente para los gobiernos nacionales y para la comunidad internacional. (p. 8)

La educación constituye una de las herramientas fundamentales al abordar estos derechos, es así como el art. 26º inciso 2 de la DUDH, señala

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (ONU, 1948, p. 54)

El PIDESC (1966) en su art. 13º inciso 1, reafirma lo señalado casi 20 años después, al declarar que

...los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz. (PIDESC, 1966, p. 29)

### **2.2.2. Educación en Derechos Humanos: concepciones**

Para apoyar el fortalecimiento de los derechos humanos, la UNESCO, establece el concepto *Educación en Derechos Humanos* (EDH) el cual queda definido por

La educación, la formación y la información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes para fomentar comportamientos dirigidos a fortalecer el respeto de los derechos humanos, las libertades fundamentales, la tolerancia, la igualdad y la paz entre personas, dentro de las sociedades y entre naciones (UNESCO, 2012, p. 1)

Esta educación requiere en su práctica educativa, a juicio de Beltrán (2007), entender que la EDH

...tiene por objeto principal favorecer el reconocimiento, la defensa y la promoción de los mismos, considerando al ser humano como sujeto de derechos. Es toda formación fundada en el respeto y vigencia de valores, principios y mecanismos relativos a los derechos humanos en su integridad e interdisciplinariedad, su vinculación con la democracia, el desarrollo y la paz. (Beltrán, 2007, p. 39)

Para fortalecer en los países la EDH, Naciones Unidas estableció desde la década pasada el Plan de acción del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, que define, según Naciones Unidas (2006), que

...una educación integral en derechos humanos no solo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. La educación en derechos humanos promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten los derechos humanos de todos los miembros de la sociedad (Naciones Unidas, UNESCO & ACNUDH, 2006, p. 1)

El Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, que actualmente se encuentra en su tercera fase (posterior a 2014), destaca respecto a su espacio de interacción, acorde a lo señalado por Blanco (2016):

...que la educación en Derechos Humanos es un proceso a largo plazo que se prolonga durante toda la vida, en el cual todas las personas aprenden a ser tolerantes y a respetar la dignidad de los demás fomentando la participación y los procesos democráticos. (p. 67)

Uno de los elementos relevantes que promueven o limitan la EDH, se relaciona con los contextos y su interacción, Magendzo (2009), declara que

...los contextos son determinantes para el surgimiento y el desarrollo de las ideas - fuerza y el pensamiento de la educación en derechos humanos. Son el resultado de las múltiples interrelaciones con las formas variadas del medio y las vicisitudes políticas, sociales, culturales y económicas que los países confrontan. La educación en derechos humanos no está escindida de su entorno, por el contrario, se vincula en una mutua relación con éste, de suerte que es inseparable de su contexto, pero también lo retro informa, lo retroalimenta y por sobre todo apuntan a la transformación del contexto (p. 7).

Es así como la situación de los regímenes políticos en los diversos Estados, legitiman o no la EDH, Magendzo (2009), hace notar que “sólo en un régimen democrático garante, vigilante y respetuoso de los derechos fundamentales de las personas es posible crear instancias que le den legitimidad a la educación en derechos humanos” (p. 8). Esta visión se fortalece en las directrices para la elaboración de Planes de Acción para la Educación en Derechos Humanos. Blanco (2016) lo deja establecido en términos que “la educación en derechos humanos y democracia es en sí misma un derecho humano y un prerrequisito para la realización de los derechos humanos, la democracia y la justicia social UNESCO (1993)” (p. 67).

El vínculo entre democracia y EDH lo profundiza Magendzo (2009) al declarar como su objetivo principal:

...desarrollar en los y las estudiantes las competencias para el ejercicio activo de la democracia, para su defensa y su perfeccionamiento. No es exagerado sostener que la educación en derechos humanos nace como reacción y antídoto a las cruentas dictaduras, a los conflictos bélicos y a las democracias de fachada que han vivido nuestros países. Los regímenes dictatoriales y las situaciones de guerra son la antítesis de las democracias y en ella es imposible, incompatible y falaz desarrollar programas de educación en derechos humanos que tengan soporte y fundamentación ética (p. 8).

Aún más, en aquellos Estados en que existe un proceso de creciente democratización, el vínculo entre el Estado y un Estado que transita a uno plenamente democrático, debe hacer suyo según Beltrán (2007), el que “un gobierno, una sociedad, que no contemple como prioridad la causa de los Derechos Humanos, se convierte en enemigo de su propia existencia y en una amenaza para el desarrollo de cualquier intento de democratización posible” (p. 37). En suma, la EDH en una mirada integradora ha de ser entendida en palabras de Tchimino (2009) “como una oportunidad de formación para el ejercicio de derechos inalienables de quienes integran una sociedad y las responsabilidades y deberes que les cabe en relación a los demás” (p. 96).

De acuerdo al planteado, es necesario y urgente, desde los espacios educativos (currículum, didáctica, convivencia escolar) conocer y potenciar los derechos humanos reconocidos internacionalmente, tanto los de primera, segunda, como de tercera generación. Los DDHH de primera generación o derechos básicos que tiene toda persona, derecho a un juicio justo, la libertad de religión, y el derecho a sufragio, derechos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y pueden sintetizarse en los siguientes:

- Derechos y libertades fundamentales sin distinción de raza, sexo, color, idioma, posición social, étnica o económica.
- Derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad jurídica.
- Nadie estará sometido a esclavitud o servidumbre.
- Nadie puede ser molestado arbitrariamente en su vida privada, familiar, domicilio o correspondencia, ni sufrir ataques a su honra o reputación.
- Derecho a circular libremente y a elegir su residencia.
- Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.
- En caso de persecución política, toda persona tiene derecho a buscar asilo y a disfrutar de él, en cualquier país.
- Derecho a la libertad de pensamiento y de religión, de opinión y expresión de ideas.
- Derecho a la libertad de reunión y de asociación pacífica.

Los DDHH de segunda generación son los económicos, sociales y culturales de las personas y demandan un Estado de Bienestar que implemente acciones, programas y estrategias, para lograr que las personas gocen de manera efectiva de estos derechos. Los principales derechos de segunda generación son:

- Derecho a la seguridad social y a obtener la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales.
- Derecho al trabajo en condiciones equitativas y satisfactorias.
- Derecho a formar sindicatos para la defensa de sus intereses.
- Derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure a ella y a su familia la salud, la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios.
- Derecho a la salud física y mental.
- Durante la maternidad y la infancia, toda persona tiene derecho a cuidados y asistencia especiales.
- Derecho a la educación en sus diversas modalidades.
- La educación primaria y secundaria es obligatoria y gratuita.

Los DDHH de tercera generación son más recientes; producto de acuerdos de la comunidad internacional, demandando un medio ambiente sano y libre de problemas, vinculados con la solidaridad, el derecho a la paz, a la calidad de vida o las garantías frente a la manipulación genética. Estos derechos fueron promovidos a partir de los '80 para incentivar el progreso social y elevar el nivel de vida de todos los pueblos; entre ellos se cuenta:

- Derecho a la autodeterminación.
- Derecho a la independencia económica y política.
- Derecho a la identidad nacional y cultural.
- Derecho a la paz.
- Derecho a la coexistencia pacífica.
- Derecho al entendimiento y confianza.
- La cooperación internacional y regional.
- La justicia internacional.
- El uso de los avances de las ciencias y la tecnología.
- La solución de los problemas alimenticios, demográficos, educativos y ecológicos y de desarrollo sostenible.
- Derecho a un medio ambiente sano.
- El patrimonio común de la humanidad.

Cada uno de esos derechos debe ser incorporado en los currículums académicos, así como en las prácticas cotidianas al interior de las Universidades, fomentando la convivencia pacífica entre los estudiantes y entre los pueblos. Esta forma de vivir debe ser entendida como un bien común de la humanidad que favorece el progreso, el bienestar, el entendimiento y la comprensión, rechazando el uso de la fuerza, la violencia o la imposición frente a los más débiles, valorando los mecanismos del diálogo, del acuerdo y de la negociación en relaciones de igualdad y libertad.

En ese sentido y contexto, la educación para la paz equivale a la práctica real de los derechos humanos en sus dimensiones económica, social y política, sostenida por los principios fundamentales contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, base de sustentación de la convivencia pacífica entre los pueblos.

Es por ello que la educación en valores es consustancialmente 'educación para la paz', por lo tanto, no puede ni debe restringirse sólo al ámbito educativo, sino que debe abarcar todas las dimensiones de las interacciones humanas: familia, escuela, trabajo, medios de comunicación, espacio público, etc., configurándose desde múltiples dimensiones en una realidad compleja y en permanente cambio.

De esta manera, si la paz, la justicia y los derechos humanos se basan en valores, su promoción y defensa debe considerar procesos educativos complejos, basados en experiencias pedagógicas que tengan como objetivos la formación y desarrollo integral de los estudiantes, en un ambiente de sana convivencia entre sus pares y con los adultos que acompañan y guían dichos procesos.

Educar en valores en la sociedad actual presupone aceptar las diferencias, valorar la diversidad (sexual, étnica, de género, de clase), fomentar el respeto a los demás, rechazar todo tipo de violencia -material, física y/o simbólica-, fomentando en los jóvenes una actitud crítica, solidaria y comprometida frente a situaciones que atenten contra ellos, facilitando situaciones cotidianas que permitan conocer sus derechos, empoderarse de ellos y trabajar en su promoción y defensa.

### **2.2.3. Chile y el marco regional latinoamericano**

Una visión general respecto al avance producido en el derecho a la educación, la reducción de desigualdades y los procesos formativos del sector escolar en América Latina, es señalada por Cox (2010), quién plantea

...en términos de distribución social de la experiencia educativa, el balance global de los últimos tres lustros es inequívoco: en la región ha habido una expansión sustantiva de la experiencia educacional común, con un impacto claro en la disminución de la desigualdad educativa en términos de años de escolaridad y en la aceleración de los procesos de movilidad educativa intergeneracional. Esta dinámica se funda en una expansión consistente de la cobertura educacional. (p. 11)

Al evaluar las políticas educativas implementadas por los países de la región, el autor indica

que una resultante fundamental de las políticas educacionales, como de las lógicas de movilidad socio-educativa de la última década y media es el aumento de las coberturas y la retención escolar, en términos que cambian sustancialmente el nivel de desigualdad educativa en años de educación completados entre la generación actual y las precedentes. (Cox, 2010, p. 13)



Respecto a la Educación en Derechos Humanos (EDH) en los países latinoamericanos Beltrán (2007) da cuenta luego de variados regímenes autoritarios que azotaron América Latina, que

...se hace presente en los años ochenta. Se consideró que la educación en derechos debía convertirse en pilar fundamental en los procesos de (re) democratización de las sociedades que se habían visto afectadas por violaciones sistemáticas a los derechos humanos. (Beltrán, 2007, p. 41)

Para Latinoamérica la década de los 90 se caracterizó, de acuerdo a Beltrán (2007)

...por un mayor interés por parte del Estado en este tipo de educación (en el período anterior, el Estado se mantuvo al margen de la problemática, plasmándose tal interés en la incorporación legal del tema al currículo de educación formal, incluyéndose en la materia de Ciencias Sociales; de ese modo, los derechos humanos fueron ganando terreno en el campo de la educación formal, junto con otros temas como medioambiente, multiculturalidad, orientación sexual, salud, educación para el consumo, etc., vinculados con los valores fundamentales de respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, convivencia pacífica y la responsabilidad ciudadana. (p. 41)

Aun cuando en ambas décadas se produjo un avance de la EDH, Beltrán (2007) enfatiza que

...la labor realizada en los años ochenta y los noventa, dejaron como herencia para el nuevo milenio la necesidad imperiosa de convertir la educación en derechos humanos en una auténtica y real política de Estado, así como introducirla a la formación inicial de los profesores y los docentes como parte integral de las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación. (p. 42)

Al analizar este período y su contexto, Beltrán (2007) recurre a Magendzo (2000) en términos del foco en las personas, las desigualdades enfrentadas y el rol de la EDH

...el sentido último que se quiso dar a la educación en derechos humanos, como resultado del esfuerzo realizado hasta el momento, fue la de formación de un sujeto de derechos, capaz a través de un proceso de empoderamiento, de contribuir a la transformación de las estructuras de injusticia que aún ponderan en las sociedades latinoamericanas, en que la pobreza crónica es la manifestación más severa de ella. (Beltrán, 2007, p. 42)

Chile, durante el siglo XX, enfrentó su mayor desarrollo político, social y económico desde su independencia, basado en su estructura productiva fundamentalmente agrícola y minera; contaron con una participación del Estado activa como agente económico. El país presentó un avance creciente en términos de su nivel de subdesarrollo previo, sucesivos gobiernos fortalecieron en paralelo su acción social, enfatizando su rol en la reducción de la pobreza y en la generación de un soporte social y productivo que permitiera fortalecer un cierto estado de bienestar colectivo. Paralelamente en este período se desarrolló un profundo proceso de democratización del Estado y sus estructuras, fortalecido progresivamente, a través de un marco legal sus estructuras sociales, laborales y de representación, dotando de espacios de decisión local y territorial destinados a relevar y resolver las problemáticas del entorno local, sindical y vecinal. A nivel educacional, se fomentó por parte del Estado el avance en los niveles de escolarización y asistencia escolar, con un soporte institucional que permitía sortear no sin dificultades, los altos niveles de pobreza, analfabetismo, escolaridad y subdesarrollo general, brindando como soporte a sus estudiantes un programa de alimentación y becas que conforme avanzaba la economía permitió paso a paso ampliar su cobertura.

Por su parte la educación superior estuvo destinada durante la mayor parte del siglo pasado a una elite económico- social, correspondía por tanto a un espacio intelectual altamente selectivo y segregado, que no garantizaba oportunidades de ingreso, permanencia y titulación a los estudiantes de clases medias o más vulnerables. Solo en la década de los sesenta e inicio de los setentas, el Estado a través de los gobiernos de Frei y Allende, fortaleció un espacio de cobertura que permitió democratizar por la vía del acceso parcialmente las universidades y paulatinamente sus estructuras, asumiendo un grado de compromiso cada vez más creciente con las capas sociales más vulnerables. Aun cuando la reforma a la educación superior de fines de los años sesenta, implicó transformaciones requeridas por la sociedad, su avance y consolidación se vio truncada por el quiebre constitucional que provocó el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, que provocó un profundo sisma en el sistema educativo en general y en el universitario en particular, generándose durante muchos años el cierre de todo espacio de diálogo, convivencia democrática y respeto de los derechos humanos más elementales.

### ***La dictadura y su efecto en el sector educativo superior***

La situación de las universidades chilenas entre los años setenta y mediados de los ochenta, enfrentó el mismo marco restrictivo del país en términos de vulneración y coerción de derechos, trastocando frontalmente las características fundamentales de la universidad de los años 60, particularmente a partir del proceso de reforma que se cristalizó en 1967.

La vida universitaria conforme a la instalación y consolidación de la reforma universitaria de 1967, según Garretón (1984) da cuenta que

... desde la perspectiva de los derechos humanos no hay problemas con el modelo universitario, teórico y práctico, de la reforma. Ello tanto por la situación general del país en esta materia, como por el tipo de aplicación de tales principios al interior de la universidad. La tendencia predominante era el ejercicio de todas las libertades y la apertura a crecientes sectores de la juventud, aun cuando en la universidad no se resolvía el problema de la selectividad social que se daba en los niveles educacionales previos. Por otro lado, se consagraban y practicaban los derechos de participación de los diversos componentes de la comunidad universitaria y las universidades eran ellas mismas lugares de análisis y crítica de las situaciones sociales que podían atentar contra ciertos derechos, constituyéndose siempre en defensoras de los mismos. (pp. 9-10)

La intervención a nivel del sistema universitario, posterior al golpe militar de 1973 y a la instalación y consolidación del gobierno de facto, distinguió, según Garretón (1984) "cuatro fases o períodos: la captura militar de las universidades, la reversión de los logros del modelo democrático, la institucionalización de un nuevo modelo universitario y su fracaso"(p.1). La política universitaria de la dictadura entre 1973 y el año 1984, mutiló la orgánica normativa, legal, estatutaria, de autonomía y de representación, así como los espacios de diálogo, de asociación y de libertad de cátedra, entre otros. Los efectos de la acción gubernamental a nivel del sistema terciario, los establece como "resultados de la política universitaria bajo el gobierno militar: control militar, jibarización de la universidad, elitización, discriminación ideológica, profesionalización, desmantelamiento de las ciencias sociales y, desde luego, pérdida de la autonomía universitaria" (Garretón, 1984, p. 15).

Desde la perspectiva específica de los derechos humanos, el impacto de su vulneración por la dictadura, se puede inferir al analizar el rol que se les reconocía a las universidades

...en una triple dimensión: vigencia en la universidad de derechos universalmente reconocidos y de otros más ligados históricamente al quehacer universitario; cumplimiento en la universidad de ciertos deberes que constituyen derechos para el conjunto de la sociedad; posición de la universidad frente al problema de los derechos humanos. (Garretón, 1984, p. 17)

La situación de la universidad frente a los derechos humanos (DH), en especial en las fases más férreas de control social y político da cuenta de

...un conjunto de condiciones del trabajo universitario que lo impiden o facilitan. El control militar estatal de las universidades, es decir, la inexistencia de la autonomía institucional, la ausencia de pluralismo ideológico y de verdadero debate cultural, la atomización de la comunidad académica y la represión a los estudiantes, el sometimiento a una lógica mercantil de la enseñanza y la investigación, la falta de libertad académica garantizada, son todas condiciones que niegan la esencia universitaria, e impiden, pues, el cumplimiento de su responsabilidad ante los derechos humanos. (Garretón, 1984, p. 113)

### **2.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad**

Los efectos de las transformaciones implementadas en distintos períodos de la dictadura cívico militar en los planos sociales, políticos, económicos, culturales; y en específico educativos, perduran prácticamente durante los siguientes 20 años sin alteraciones profundas.

Larrañaga (2016), establece los cambios de mayor impacto y alcance hasta nuestros días, al declarar que

...el país experimentó una radical transformación económica y social, con efectos significativos sobre la estructura de la desigualdad, puesto que se redefinieron las reglas de funcionamiento de la economía y de las relaciones entre trabajadores y empleadores. Se privatizaron casi todas las empresas estatales y la propiedad de las grandes empresas se concentró en grupos económicos que se formaron o fortalecieron en este período. El movimiento de trabajadores fue desarticulado y la clase media cambió su composición debido a la reducción del aparato público y la tercerización de la economía, y se redefinió la organización de la seguridad social, de la educación y la salud con la introducción de esquemas de cuasi-mercado en sustitución de la provisión estatal. (p. 54)

Villalobos (2016), enfatiza cómo en Chile trascienden sus ejes dictatoriales en el tiempo, señalando

...es posible reconocer dos elementos claves que se mantienen constantes a lo largo de todo el periodo post-dictatorial: la aplicación de algunos de los postulados ortodoxos del neoliberalismo en la aplicación de la política económica (especialmente en la macroeconómica); y la construcción y consolidación de una democracia limitada y restringida en el plano de la institucionalidad política. (p. 159)

Sin embargo, lo obrado en este régimen dictatorial de acuerdo a Villalobos (2016)

...no puede caracterizarse como un proceso totalmente compacto ni homogéneo. Al contrario, creemos que este periodo debe entenderse como un fenómeno diferenciado en su desarrollo, con muchas contradicciones y tensiones. Siguiendo a Maillet (2013), esto implica pensar en la época post-dictadura como un periodo de emergencia y desarrollo de múltiples tipos de neoliberalismos

sectoriales relativamente diferentes, que convivieron al mismo tiempo en la sociedad chilena. (p. 160)

Las intervenciones político-sociales y el nuevo rol del Estado en este largo período, las señala Larrañaga (2016), al establecer un drástico cambio del rol estatal en las prestaciones sociales a sus ciudadanos, en términos que

...la provisión de seguridad social y de servicios sociales experimentó una transformación tanto o más radical que el sistema económico durante la dictadura militar. En estos años la política social experimentó una transformación profunda por efecto de reformas cuyo denominador común fue la priorización de la pobreza y la introducción de mecanismos de elección y competencia en la seguridad social, educación, salud y vivienda. (p. 60)

Este mismo autor define el nuevo rol que tendrá para la dictadura el Estado

...en términos de la conceptualización de Andersen, se trata de un Estado de Bienestar Residual, que repliega la acción de la política pública hacia objetivos mínimos como la asistencia a la pobreza y la igualdad formal de oportunidades, depositando en los individuos la responsabilidad principal en el logro de su bienestar. (Andersen, 1990, citado por Larrañaga, 2016, p. 60)

Una de las transformaciones de mayor impacto de la dictadura la representó la reforma a la institucionalidad de la educación, de gran trascendencia hasta nuestros días, según releva Larrañaga (2016)

...cambió totalmente la organización y financiamiento de este sector. La administración de los establecimientos públicos fue traspasada a los municipios y se introdujo un subsidio a la demanda que permite a las familias elegir entre establecimientos públicos o privados subvencionados. Ello rompió la lógica tradicional de la educación pública, en que el Estado asumía la responsabilidad de la educación y decidía dónde se instalaban las escuelas y qué profesores enseñaban en cada una. Este rol fue asumido por un mecanismo de cuasi-mercado en que la elección de las escuelas por parte de los padres determina la asignación de los recursos en el sector. La reforma también modificó el rol subsidiario que históricamente tuvieron las escuelas privadas subvencionadas respecto del Estado, puesto que ahora empezaron a competir en igualdad de condiciones por el financiamiento público y la matrícula escolar. (p. 61)

En la educación superior, por su parte, la transformación fue igualmente intensa respecto a nuevos actores y el rol de las familias, lo refrenda Larrañaga (2016) al plantear el papel subsidiario que adquiere el Estado respecto al soporte social mínimo y la visión económica que identifica la educación como un sector productivo que *se abre al mercado*, en este sentido "se permitió el ingreso de instituciones privadas y se transfirió el financiamiento desde el Estado a las familias, disponiéndose a tal efecto un sistema de créditos" (Larrañaga, 2016, p. 61).

En el ámbito actual, Chile cuenta con un conjunto de normas que desarrollan los principios y fundamentos para la educación en derechos humanos. Como principal norma jurídica se encuentra la Constitución Política de la República de Chile de 1980 (actualizada en septiembre de 2005), que proclama en su artículo N°1 "las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos" (p.11).

En relación con el derecho a la educación, la Constitución Política en su capítulo III, artículo 19, inciso 10 asegura a todas las personas el derecho a la educación, estableciendo expresamente que "la

educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida” (p.24).

La Ley 20.370, Ley General de Educación (LGE), en su artículo N°1 establece que

...regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio. (p. 1)

El artículo N°2 de la LGE (2009) señala que la educación es

...el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (p. 2)

Los compromisos del Estado chileno en educación, se expresan en su artículo N°3 de la presente ley, indicando que

...el sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. (LGE, 2009, p. 3).

Aun cuando durante los últimos gobiernos democráticos se ha propendido a reducir las brechas de calidad y equidad en el sistema educativo escolar y superior, las políticas educativas orientadas a mejorar las condiciones de accesibilidad e inclusión, acorde al cumplimiento de los compromisos contraídos por el Estado de Chile respecto a los derechos humanos, presentan profundos rezagos entre otros, a raíz de la transformaciones de carácter regresivo que sufrió la educación pública tanto respecto al sistema escolar como universitario durante la dictadura cívico militar que abarcó los años 1973 y 1989 (gobierno democrático asume en marzo de 1990).

### **2.3.1. La organización de los derechos humanos y la EDH en Chile**

El hacer del país no ha estado exento de vaivenes, tensiones y olvidos, la transición democrática en una primera etapa distrajo a sus gobernantes, de una mayor celeridad, alineamiento y articulación de actores sociales y políticos en torno a una política nacional educativa de formación en Derechos Humanos. Las iniciativas primigenias en el ámbito de los Derechos Humanos, se orientaron como se señalará en el texto, a su incorporación curricular hacia mediados de los años noventa en el sistema escolar chileno.

Por su parte, a nivel de la educación universitaria, aun en nuestros días, no se dispone de un marco legal que comprometa al sistema terciario en esta perspectiva, dada la autonomía del que gozan cada una de estas instituciones. Donde el espacio de control del Estado, tiende a ser marginalmente

utilizados, contando además con escasas atribuciones de control social, administrativo y financiero. Sin embargo, pese a este panorama, el país cuenta cada vez con una mayor cantidad de experiencias significativas en EDH. Para fortalecer estas acciones, definir cómo se lleva a cabo esta educación, requiere de acuerdo a UNESCO (2012)

La adopción de un enfoque de la educación basado en los derechos humanos que promueva tanto “los derechos humanos por medio de la educación”, asegurando que todos los componentes y procesos educativos, incluidos los planes de estudios, los materiales didácticos, los métodos pedagógicos y la capacitación, conduzcan al aprendizaje de los derechos humanos, y “los derechos humanos en la educación”, velando por el respeto de los derechos humanos de todos los miembros de la comunidad escolar y la práctica de los derechos humanos dentro del sistema educativo. (p. 1)

Para Tchimino (2009) la EDH posee trasfondos importantes de relevar a nivel político-social, estableciendo que

...los ámbitos constitutivos de la educación en derechos humanos se centran en dos grandes dimensiones: la primera la dimensión política, en tanto una educación que no es neutra y que se dirige a la formación de sujetos críticos y lo ético. La segunda, la ética, por cuanto los derechos humanos contienen un conjunto de valores democráticos, de respeto al otro y de convivencia. (pp. 93-94)

En este marco el mismo autor da cuenta que

...la EDH tiene implicaciones en tres niveles; el nivel valórico, en cuanto los derechos humanos son factor de orientación de la conciencia axiológica de un pueblo; un nivel político, en cuanto los derechos humanos son factor de defensa de los sectores más golpeados; y un nivel crítico, utópico y dinamizador de una nueva cultura que permite, a partir de prácticas concretas, ampliar los espacios de vida y democracia. (Tchimino, 2009, p. 94)

Diversas experiencias e investigaciones a lo largo del mundo, de acuerdo a Naciones Unidas (2006) permiten establecer cinco componentes claramente necesarios de desarrollar para el éxito de la EDH en ambientes educacionales, estos componentes abordan primordialmente i) el diseño de políticas, ii) la aplicación de políticas educativas, iii) el desarrollo de entornos de aprendizaje, iv) procesos de enseñanza y aprendizaje, e v) instancias de formación y perfeccionamiento profesional del personal docente en esta temática. De acuerdo al total de instrumentos elaborados en las últimas décadas (Declaraciones, Convenciones, Pactos y Planes de Acción) que fijan el marco de acción de la Educación en Derechos Humanos (EDH), Naciones Unidas (2006) establece que

la educación en derechos humanos puede definirse como el conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes, con la finalidad de:

- a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;
- c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad

entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos;

- d) Facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el Estado de derecho;
- e) Fomentar y mantener la paz;
- f) Promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social. (Naciones Unidas, UNESCO & ACNUDH, 2006, p. 14)

Enfatizando Beltrán (2007) las características que trascienden a la formación en DH en la sociedad al considerar

...la educación en derechos humanos como una herramienta incuestionable para la prevención de las violaciones de estos derechos, fomentando conductas y actitudes basadas en la tolerancia, solidaridad y respeto. Si creamos sociedades en donde los Derechos Humanos sean conocidos por todos, convirtiéndose así en responsabilidad de todos, la educación en los Derechos Humanos puede desempeñar a largo plazo un papel importante en la prevención y protección de los mismos. (p. 40).

Chile, no ha estado exento a los desafíos planteados por Beltrán, el hecho conocido de haber enfrentado una dictadura de 17 años y un proceso de transición no menos extenso, hizo presente la necesidad de *reconocer* los derechos humanos a partir de la educación de nuestros ciudadanos. En este sentido, Carabantes (2014), da cuenta que

Al iniciarse en 1990 el período de transición o comienzo de construcción de una sociedad democrática, se concluyó por parte de los sectores que habían sido opositores al régimen dictatorial y que habían asumido el gobierno, que los crímenes de lesa humanidad ocurridos durante la dictadura, eran una demostración de la ausencia de una cultura de respeto a los derechos de las personas, estableciéndose, al mismo tiempo, que una de las formas de contrarrestar aquello, tenía que ver con la acción educativa, con el trabajo que se podía hacer en este campo. (p. 126).

Los gobiernos democráticos que sucedieron a la dictadura chilena iniciaron progresivamente una revalorización del sector educacional, a partir del énfasis en sus políticas gubernamentales generales y del sector, de la actualización y modificación paulatina de las normas autoritarias, de la mejora en las condiciones de los recintos escolares públicos, del apoyo al proceso estudiantil y de la puesta en valor del rol docente, entre otros. Una de las primeras acciones del gobierno del Presidente Patricio Aylwin fue promulgar el Decreto N°830, que ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño (1990).

El sistema educativo terciario ha presentado cierto inmovilismo en términos de las demandas de los organismos internacionales respecto a la introducción de la EDH en la Educación Superior, pese a corresponder a un espacio natural de acción de los centros universitarios, López (2001) lo señala al establecer este vínculo trascendental con el rol de la universidad, declarando "la necesidad de que estas desempeñen la noble tarea de formar profesionales ciudadanos, es decir personas con una formación basada en los derechos humanos" (p. 8).

La realidad chilena da cuenta del nivel de (des)alineamiento del sector educativo terciario, que se replica a nivel de las definiciones estratégicas de gestión institucional de las universidades chilenas, ya que de acuerdo al Informe Anual 2012 del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) declarado por Silva (2014)

Algunas investigaciones recientes han permitido comprobar que la existencia de programas de educación y promoción de los derechos humanos en las universidades ha dependido directamente de los proyectos formativos y perfiles egresos de las diversas casas de estudio, sin lograr una coordinación o alineamiento a nivel nacional, y sin que se haya "recogido de manera suficientemente explícita su compromiso con la formación ciudadana y los derechos humanos en las misiones/visiones institucionales. (p. 6)

## **2.4. Algunas experiencias de interés**

### **2.4.1. Experiencias en Chile**

Las principales experiencias de educación en derechos humanos (EDH) de las universidades, implicando una investigación que consideró la revisión crítica de cursos para la elaboración de un programa de formación básica en este ámbito por parte del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) de Chile y por la Red de Educación en Derechos Humanos (REEDH), que integran diversos organismos universitarios que asumen esta temática.

Dentro de los objetivos de investigación, se estableció ejecutar un estudio exploratorio sobre EDH en Chile, desarrollada a partir del análisis de 35 programas de cursos sobre derechos humanos ofrecidos en diversas universidades chilenas, que fueron recopilados por la REEDH y el INDH. De acuerdo a Silva (2014)

La educación en derechos humanos en la educación superior, si bien forma parte de las obligaciones adquiridas por el Estado de Chile a nivel internacional y ser una de las tareas propuestas para el proceso de reconstrucción democrática en Chile iniciado en los años noventa, no ha sido abordada de manera planificada ni coordinada. Se reconoce la necesidad de iniciar una discusión que permita garantizar la educación en derechos humanos en la educación universitaria. (p. 2)

El análisis de los programas de los cursos permitió caracterizar los conocimientos y actitudes desarrolladas en las asignaturas. Además, se analizaron las metodologías de enseñanza y el tipo de recursos utilizados, de acuerdo a lo expresado por Silva (2014)

Una primera constatación es que la educación en derechos humanos en el nivel universitario es abordada desde la perspectiva de diversas disciplinas y áreas del saber, lo que además implica una diversidad de lenguajes -o nos recuerda el carácter polisémico de los conceptos- al momento de referirse a los derechos humanos. Esta característica, que en caso alguno puede ser considerada una dificultad o problema en sí mismo, más bien nos alerta sobre la necesidad de iniciar una discusión respecto a cuáles son los contenidos fundamentales de una educación en derechos humanos adecuada de nuestro contexto histórico y cultural, alineada a los instrumentos y normativas internacionales y aplicable en diversas instituciones universitarias. (p. 24)

En otro aspecto, las metodologías de los cursos, señala Silva (2014)

...deben ser respetuosas de los derechos de los y las estudiantes y educadores, no tan solo en relación a posibles transgresiones, sino en la medida que logren motivar la



participación y el ejercicio de los derechos en el mismo proceso educativo. En este sentido, cabe destacar que la mayor parte de los cursos no incorpora estrategias participativas, ni logra articular una mirada compleja de los derechos humanos desde una diversidad de disciplinas. (p. 24)

En el Departamento de Educación de una universidad regional en Chile, comenzó a dictarse en el año 2012 un curso electivo en Derechos Humanos para estudiantes de carreras de Pedagogía. Éste se diseñó

...desde una perspectiva amplia, a partir de una conceptualización distinta de los Derechos Humanos, que incorpora la diversidad de temas que incluye este campo, rescatando al mismo tiempo la evolución histórica de los mismos. Así, la asignatura se presenta en un contexto caracterizado; por una parte, por diversos mandatos de organismos internacionales que promueven la Educación en Derechos Humanos en los distintos niveles educativos, incluido el de la Educación Superior y; por otra, por los evidentes déficits que existen al respecto en nuestro país, lo que se hace notorio en la formación de pregrado de los y las docentes. (Carabantes, 2014, p. 125)

De acuerdo a ese mismo autor, la enseñanza de la EDH en la Educación Superior

...debe considerar, de acuerdo al Plan de acción establecido por el Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2010), acciones a desarrollar en cinco esferas:

- 1) el Marco Jurídico concretado en leyes que promuevan la inclusión de la educación en Derechos Humanos en la Educación Superior,
- 2) La promoción, al interior de las instituciones, de una cultura de respeto a los Derechos Humanos, a través del trato a estudiantes, académicos, funcionarios;
- 3) Los procesos e instrumentos de enseñanza aprendizaje, que integren objetivos, contenidos, recursos, formas de evaluación, precisando previamente las capacidades y competencias en Derechos Humanos que deben adquirirse;
- 4) La investigación, vinculó a las instituciones de Educación Superior con los contextos en las que están situadas; el entorno de aprendizaje, de forma que a través de algunas medidas institucionales, el ambiente en el que se aprende sea un espacio de respeto a Derechos Humanos tan esenciales como la libertad de expresión y el buen trato, y
- 5) Perfeccionamiento del personal docente de la Enseñanza Superior. (Carabantes, 2014, p. 127).

Este autor, en su análisis establece que

Educación en Derechos Humanos requiere no solo establecer este campo como eje transversal de la Educación, impregnando todo el currículo (Magendzo, 2006; Salvioli, 2009), sino que además de ello, precisa cursos específicos donde se enseñe sobre Derechos Humanos. Esto, porque hay una diferencia entre concebir los Derechos Humanos como presencia en la Educación y una Educación en Derechos Humanos. Además, como cualquier aprendizaje, la enseñanza de los Derechos Humanos debe contemplar aspectos conceptuales, valórico-actitudinales y procedimentales. (Carabantes, 2014, p. 129)

En este sentido, el desafío es mayor:

Los educadores deben tener la posibilidad de nutrir sus prácticas pedagógicas con conocimientos provenientes de una Educación en Derechos Humanos, lo que hasta

ahora, se muestra con un notorio déficit en la formación que reciben en las universidades. Una educación centrada en los Derechos Humanos permitiría ir construyendo lo que Contreras (2013) llama la ética del cuidado, que implica recuperar como elemento central al ser humano. (Carabantes, 2014, p. 130)

Respecto a una visión de los derechos humanos más allá del énfasis en relevar la memoria histórica en los crímenes de lesa humanidad provocados durante la dictadura cívico militar chilena planteada por Carabantes

...es la de Reyes (2007), que se refiere al cómo se trabaja el tema de los Derechos Humanos en la educación chilena, en la que se tiene una especial mención a la vinculación de la temática con la Formación Inicial Docente, destacando el déficit existente en la formación inicial del profesorado y centrándose en lo que corresponde a la formación ciudadana. De igual forma Jorquera (2011) hizo una revisión de las misiones, visiones y mallas curriculares de universidades chilenas y de trescientas cuarenta carreras de educación, con el fin de detectar las referencias a la Educación en Derechos Humanos, entendida ésta en toda la amplia gama de temas que comprende. Se concluyó en que hay una escasa presencia de dichas temáticas en la formación que ofrecen las universidades a los profesionales que educan, lo que se hace notorio en las carreras de pedagogía. (Carabantes, 2014, p. 131)

La Educación en Derechos Humanos (EDH) constituye

Un aspecto a considerar en la formación profesional de los estudiantes de las universidades chilenas, en general, y en la Formación Inicial Docente en particular. Algunas excepciones la constituyen instituciones que han creado Centros de Estudios o Investigación en Derechos Humanos: U. de Chile, U. Academia de Humanismo Cristiano, U. de Concepción, Universidad Arcis, Universidad de la Frontera, las que, además, forman parte de la Red de Equipos en Educación en Derechos Humanos. Estas instituciones, junto a otros organismos, emitieron en diciembre de 2013 una declaración señalando que la Educación en Derechos Humanos es una tarea pendiente y que es el Estado el que debe promover que ésta se considere en todos los niveles de enseñanza, incluida la Educación Superior, situación que viene a constituir una confirmación de las conclusiones planteadas por el estudio de Jorquera (2011). (Carabantes, 2014, p. 131)

Finalmente,

... un abordaje de los Derechos Humanos, desde la perspectiva amplia que se le ha otorgado al curso que ha dado origen a este texto, debiera permitir disminuir los temores que posiblemente expliquen la omisión que ha existido hasta ahora en la formación de los profesionales, particularmente de los profesores. Si se lograra esto, si además se pudiera comprender que los Derechos Humanos tienen que ver con la vida humana íntegramente y que, además, se constituyen en un referente ético, tal vez allí las instituciones educativas de nivel superior empiecen a abrirse a considerar estos como ejes formativos fundamentales. (Carabantes, 2014, p. 138)

La Universidad de Antofagasta, a través de la carrera de Trabajo Social, desarrolla una asignatura denominada "Derechos Humanos y Trabajo Social" que se implementa en tres unidades de aprendizajes

...que consideran por una parte, lecturas y análisis de contenidos como: conceptos, perspectivas teóricas de los derechos humanos, evolución de acuerdo a las épocas

históricas, instrumentos jurídicos internacionales en derechos humanos; declaraciones, pactos, convenciones y, en el ámbito nacional; la Constitución Política de la República de Chile, que establece derechos y deberes constitucionales de los ciudadanos, y por otra parte la vinculación de estos conocimientos con el ejercicio práctico en talleres de resolución de casos, análisis y debates respecto de documentales y películas, trabajos de investigación en terreno en los distintos campos de actuación profesional del Trabajo Social y su vinculación a los derechos humanos, como también la vinculación con distintos actores sociales en la perspectiva de derechos. (Flores, 2016, p. 13)

En esta asignatura, se implementó una metodología

...bajo la perspectiva de enseñanza aprendizaje centrada en el estudiante, para desarrollar un aprendizaje significativo en una concepción de un enfoque profundo del aprendizaje (Biggs 1987), según el cual el estudiante siente la necesidad de saber, procura centrarse en el significado subyacente, como las ideas principales, también involucran sentimientos y finalmente lo que se pretende es que el ejercicio de enseñanza - aprendizaje contribuya a desarrollarse en un ambiente y clima de motivación y creatividad que favorezca "el placer de aprender", acorde a lo que plantea el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Antofagasta. (Flores, 2016, p. 16)

Por otra parte, un estudio analiza la integración de la Educación en Derechos Humanos en los espacios de concreción curricular de la formación inicial de Profesores por medio del análisis del currículum prescrito, considerando 340 carreras de formación profesional en el área de educación en 48 universidades acreditadas tanto estatales como privadas tradicionales y no tradicionales. En este caso, Jorquera (2011) establece que "fueron incluidas las carreras correspondientes a todos los niveles de ejercicio de la labor docente: Educación Prebásica, Básica y Media, así como las carreras de Educación Diferencial" (p. 49).

Respecto al análisis de la mención explícita de derechos humanos y libertades fundamentales (relación directa) o al menos de la referencia a elementos valóricos en torno a la dignidad de las personas, la tolerancia, la igualdad, la democracia, la paz y la justicia social (relaciones indirectas), se revisó un total de 310 perfiles de egreso. Se encontró que solo 9 de ellos (un 2,9% del total) hacen alusión directa al tema de derechos humanos "(Jorquera, 2011, p. 54). En cuanto a las relaciones indirectas con Derechos Humanos se plantea que "estas se encuentran presentes en los perfiles de egreso de un total de 109 carreras, que equivalen al 35,2% del total examinado" (Jorquera, 2011, p. 54). Entre los resultados principales, se consigna "la débil presencia del tema de Derechos Humanos en la carrera de Pedagogía" (Jorquera, 2001, p. 58). Al analizar el contexto institucional y los procesos formativos, Jorquera (2011) señala los bajos porcentajes de asignaturas relacionados con la temática; y que "no se observa una presencia clara y consistente de los derechos humanos en los fines de los procesos formativos, considerando tanto misiones y visiones organizacionales como perfil de egreso de las carreras específicas dictadas en dichos marcos" (Jorquera, 2001, p. 58).

Una excepcionalidad a nivel del sistema universitario, la constituye el caso de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, en este sentido Jorquera (2011) indica

...ésta posee una asignatura obligatoria referida a Derechos Humanos en todas sus carreras de Educación, y presenta elementos directos e indirectos en sus perfiles de egreso, así como también referencias explícitas y directas a los derechos humanos en la visión de la universidad. Es posible atribuir esta situación al proceso de fundación institucional, como la creación de un centro de estudios llevada a cabo por el Cardenal Raúl Silva Henríquez en el año 1975, en el marco de la Dictadura Militar en nuestro país. (p. 58)

Finalmente, el mayor déficit detectado por Jorquera (2011) aborda el que

...no se registraron asignaturas que se centren en el cómo promover, cómo enseñar y cómo comprometer a los sujetos – tanto los estudiantes de pedagogía como a sus posteriores alumnos y alumnas- en la construcción de una cultura de derechos humanos. (Jorquera, 2011, p. 58)

## **2.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión**

Si analizamos los requerimientos para la mejora de los derechos humanos, no podemos dejar de considerar lo planteado por Jorquera (2011) como foco del accionar como país, quién recalca el rol de la Educación Superior establecido en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior* (1998), que en términos de UNESCO la considera como

Una instancia privilegiada para la promoción de los derechos humanos, el desarrollo sostenible y la democracia, destacando su protagonismo en el desarrollo de las sociedades. Para el cumplimiento de este rol, se releva la importancia de la labor de la universidad en las esferas de la investigación, la formación de futuros(as) profesionales y la generación de redes de colaboración con la sociedad. (Jorquera, 2011, p. 47)

Los Derechos Humanos y la Educación en Derechos Humanos, se hacen presentes en el caso chileno con distintos énfasis y niveles de compromiso desde i) los lineamientos de Estado (acorde a lo ratificado) en términos del diseño e implementación de política pública y del diseño e implementación de la política pública educativa del sector, ii) lo que se establece a partir de sí y de la normativa curricular a implementar en los centros educacionales, que determina la construcción de una propuesta que dé el énfasis curricular requerido, y de iii) la focalización en el desempeño y articulación en el aula y su entorno; que redunde en concreto en una estrategia permanente de EDH efectiva en los centros de educación chilenos.

Lo anterior, no está exento de considerar las tensiones que genera fortalecer en el sistema educativo la EDH, en este sentido, Carabantes (2014) refiere lo planteado por Magendzo (2006), al erigir que

algunas de las principales dificultades con las que ha debido lidiar la educación en Derechos Humanos se encuentra, por una parte, en la aceptación acrítica del discurso oficial y de las políticas públicas en educación, lo que genera una tensión con la Educación en Derechos Humanos que, por esencia, asume una postura crítica y problemática de la realidad; y por otra, en el énfasis que pone el sistema educativo en una instrucción instrumental puesta al servicio del modelo neoliberal centrado en la competitividad de los mercados. (p. 126)

Esta tensión la hace notar Magendzo (2009), -aunque referente más bien al sistema escolar- en términos que la EDH implica más de una dimensión de trabajo visible, pues

...opera tanto en el currículum explícito como en el implícito que algunos han denominado como "currículum oculto". Es decir, se señala que los derechos humanos están presentes de manera deliberada en los objetivos y contenidos de las distintas disciplinas o asignaturas de estudio, así como en la cultura escolar, en su clima organizacional, en el sistema de relaciones interpersonales, en los reglamentos escolares, en las formas de gestionar la escuela, etcétera. (p. 20)

La incorporación general de la temática de formación en derechos humanos a nivel curricular indica Magendzo (2009) establece que

...casi la totalidad de los países han optado por hacer de los derechos humanos un contenido o tema transversal. Se trata de impregnar y de infundir la totalidad del currículo, tanto el explícito como el oculto, con los contenidos de los derechos humanos. Éstos, en esta visión transversalista, no son del dominio exclusivo de la historia o de la educación cívica, sino que de todas las asignaturas y de la totalidad de la vida escolar. (p. 21)

Una EDH debe mantenerse atenta a los desafíos del devenir de la sociedad actual, que obliga a atender cada una de las demandas de interés de su entorno, en este sentido, respecto a los derechos humanos actuales y futuros, se releva lo planteado por Magendzo (2009)

Un currículum en derechos humanos que le dé la espalda a la diversidad de nuevos y renovados derechos que emergen constantemente, los desconozca y no tenga la capacidad de ir integrándolos está condenado a la obsolescencia, a la impertinencia y a la irrelevancia. (p. 21)

Una propuesta de gran interés respecto a la EDH exalta la necesidad de afrontar la constante actualización y capacidad de ajuste con el fin de responder a cada uno de los retos que se planteen a futuro, lo afirma claramente Magendzo (2009)

El currículo en derechos humanos por, sobre todo, no puede, por así decir, darse el lujo de ser arcaico, incapaz de responder a las demandas sociales, carente de sensibilidad a los nuevos contextos, lejano a las necesidades y desafíos de la sociedad. Contribuir a crear una cultura de los derechos humanos es una demanda social y ciudadana que se le hace a la educación y al currículo; demanda que es impostergable e ineludible. (p. 21)

Aun cuando la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) se aproxima a los 70 años de su promulgación, los desafíos de hoy siguen latentes, se comparte así lo expresado por Magendzo (2009), hace casi una década respecto a los derechos humanos

Así como han ido evolucionando en estos 60 años, tienen que incorporar en ellos nuevas dimensiones, como el derecho a la paz; el derecho al desarrollo, entendido como el derecho a una alimentación adecuada, al agua potable, a la satisfacción de las necesidades básicas; y el derecho a un medio ambiente sostenible y libre de contaminación. Estas son también tareas de futuro para la educación en derechos humanos, que pueden sostenerse, con toda justicia, en la memoria de cómo se fue construyendo el concepto de la educación en derechos humanos. (p. 3)

Chile, debe construir y fortalecer ese camino en el nivel terciario, Silva (2014) en su investigación respecto a las universidades chilenas lo declara expresamente

El inicio de una discusión sobre educación en derechos humanos en la educación universitaria adquiere gran relevancia y trascendencia, debido a la necesidad de que el Estado asuma sus responsabilidades y compromisos en esta materia, se otorgue continuidad al proceso formativo del sistema escolar y se contribuya con herramientas conceptuales, metodológicas y éticas que contribuyan al goce y defensa de los derechos humanos, específicamente, desde el aporte de las diversas profesiones y carreras universitarias. (p. 5)

El rol de la formación docente no se puede quedar atrás, Jorquera (2011) enfatiza que

En el ámbito de la política pública, se hace necesario generar orientaciones más específicas con respecto a la incorporación del tema de Derechos Humanos por parte de organismos relacionados con la formación docente, de manera de responder a los compromisos que en esta materia ha suscrito nuestro país. (p.59)

## 2.6. Referencias

- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005, Enero). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Ponencia presentada en el Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona, España.
- Ainscow, M. (2006). Towards a more inclusive education system: where next for special schools? In R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded? The Challenge of the Mainstream for Some SEN Children* (pp.128-139). London: Routledge.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 27-50.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). *Developing Equitable Education Systems*. Abingdon: Routledge.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Beltrán, M. (2007). La importancia de la Educación en los Derechos Humanos. Especial referencia a América Latina. *Revista DEHUIDELA*, 7(15), 37-48. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24457.pdf> (consulta: 23/06/2017).
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2016). *Guía de Formación Cívica 2016*. Santiago de Chile: Andros Impresores. Recuperado de [http://www.bcn.cl/catalogo/detalle\\_libro?bib=255927](http://www.bcn.cl/catalogo/detalle_libro?bib=255927) (consulta: 22/06/2017).
- Blanco, E. (2016). Enseñanza aprendizaje de la educación en derechos humanos, en las instituciones educativas oficiales de Tunja – Boyacá. *Revista LOGOS, Ciencia y Tecnología*, 7(2). Bogotá: República de Colombia, Policía Nacional. Recuperado de <http://revistalogos.policia.edu.co/index.php/rlct/article/view/244/282> (consulta: 19/06/2017).
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Bolívar, A. (2013). Autonomía de los centros y participación en el contexto actual. *Participación Educativa*, 2(2), 81-88.
- Bolívar, A., López, J. & Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Carabantes, E. (2014). Reflexiones de estudiantes y egresados de pedagogía respecto a su formación en Derechos Humanos. *Temas de Educación*, 20(2), 125-141. Recuperado de <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/582> (consulta: 28/06/2017).
- Constitución Política de la República de Chile (1980). Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile.
- Cox, C. (2010). Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados. Bogotá: SREDECC. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-246644\\_archivo\\_pdf\\_informe\\_final\\_estudio\\_refnacional.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-246644_archivo_pdf_informe_final_estudio_refnacional.pdf) (consulta 16/05/2017).
- Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Flores, V. (2016). Experiencia de Educación en Derechos Humanos en la Formación de Profesionales Trabajadores Sociales. En J. Benítez & J. Henríquez (Comps.) *Educación en Derechos Humanos en Chile. Reflexiones y Experiencias* (pp. 12-16). Santiago de Chile: REEDH y Dirección de Vinculación con el Medio UCSH.
- Garretón, M.A. (1984). *Las universidades chilenas y los derechos humanos. Documentos de trabajo*. Santiago de Chile: FLACSO. Recuperado de <http://flacsochile.org/biblioteca/pub/memoria/1984/000994.pdf> (consulta: 25/05/2017).

- Infante, M. (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Revista Estudios Pedagógicos*. XXXVI, (1), 287-297. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052010000100016](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016) (consulta: 03/06/2017).
- IND. H. (2011). *Actas Seminario Internacional, Universidad y Derechos Humanos*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos.
- Jorquera, C. (2011). Formación inicial docente y Derechos Humanos: diagnóstico de las carreras de Pedagogía. En: Instituto Nacional de Derechos Humanos (Comp.), *Actas Seminario Internacional. Universidad y Derechos Humanos* (pp. 47–60). Santiago de Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos.
- Larrañaga, O. (2016). *La desigualdad a lo largo de la historia de Chile. Serie documentos de trabajo PNUD - Desigualdad N°2016/09*. Santiago de Chile: PNUD.
- Ley 20.370 (2009). *Establece la Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado de <http://www.bcn.cl> (consulta 27/06/2017).
- López, C. (2001). La enseñanza de los derechos humanos y del derecho humanitario en la Universidad. *Polis [En línea]*, 1. Recuperado de <https://polis.revues.org/8091> (consulta: 12/06/2017).
- López-López, J. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 175-188.
- Magendzo, A. (Ed.) (2006). *Educación en derechos humanos. Un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Magendzo, A. (Ed.) (2009). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. UNESCO y OEI. Santiago de Chile: Editorial SM. Recuperado de <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf> (consulta: 07/06/2017).
- Martínez-Figueira, E. (2013). Una mirada hacia la inclusión: barreras en el camino a la participación. *Revista Perspectiva Educacional: Formación de Profesores*, 52(2), 177-200.
- NACIONES UNIDAS. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> (consulta: 25/05/2017).
- NACIONES UNIDAS. (1996). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)*. Recuperado de [www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx](http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx) (consulta: 25/05/2017).
- NACIONES UNIDAS, UNESCO & ACNUDH (2006). *Plan de acción Programa Mundial para la educación en derechos humanos. Primera etapa*. París: UNESCO.
- Silva, C. (2014). *La educación en derechos humanos en universidades: revisión crítica de cursos para la elaboración de un programa de formación básica*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH). Recuperado de <http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/954/EDH-ues.pdf?sequence=1> (consulta 03/06/2017).
- Souto, E. (2010). *Educación y Derechos Humanos*. En J. Souto Paz (Dir.), E. Souto Galván (Coord.), *Educación, democracia y ciudadanía* (pp. 173-190). Madrid: Dykinson.
- Steiner, C. & Uribe, P. (Eds.) (2014). *Convención Americana sobre Derechos Humanos Comentario*. Santiago de Chile: Fundación Konrad Adenauer Stiftung.
- Tchimino (2009). Reflexiones en torno a la educación en derechos humanos en Chile. En A. Magendzo (Ed.) *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica* (pp. 85-103). UNESCO y OEI. Santiago de Chile: Editorial SM. Recuperado de <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf> (consulta: 07/06/2017).
- Tomasevski, K. (2004). *El Asalto a la Educación*. Barcelona: Edit. Intermón – OXFAM.
- UNESCO. (1993). *Plan Mundial para los Derechos Humanos y la Democracia*. Montreal: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Quality education for an inclusive, innovative and sustainable knowledge society: The Regional Bureau's education support strategy, 2010-2013*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos*. Nueva York y Ginebra: UNESCO, NACIONES UNIDAS, DERECHOS HUMANOS, Oficina del Alto Comisionado. Recuperado de [http://www.ohchr.org/Documents/Publications/SelfAssessmentGuideforGovernments\\_sp.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Publications/SelfAssessmentGuideforGovernments_sp.pdf) (consulta: 30/05/2017).
- Villalobos, C. (2016). El campo educativo en Chile post-dictadura (1990-2013). Continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación. En A. Pinol (Ed.), *Democracia versus neoliberalismo. 25 años de neoliberalismo en Chile* (pp.159-178). Santiago: Fundación Rosa Luxemburgo – ICAL.

## CAPÍTULO 3

# **TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN EN COLOMBIA**

Consuelo Arce González

*Universidad del Tolima*

Janeth González Rubio

*Universidad del Tolima*



### 3.1. Introducción

En los últimos años Colombia ha venido desarrollando acciones en favor de las comunidades vulnerables, en cumplimiento de sus leyes y normas y con el fin de promover las condiciones de igualdad de los derechos humanos de este tipo de población. El Ministerio de Educación Nacional a través de su política de Revolución Educativa “busca brindar las condiciones necesarias para que todos los colombianos, sin excepción, puedan acceder a una educación inclusiva y de calidad sin ningún tipo de restricciones o desigualdades” (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2009, p. 1).

Lograr una educación de calidad e incluyente que respete los derechos humanos para toda la población es una responsabilidad social de las Instituciones de Educación Superior dentro del conjunto del Sistema Educativo. En consecuencia deben intervenir a favor de terceros desde la evidencia de las realidades de exclusión. La pregunta que nos hacemos es ¿los actores de la comunidad universitaria son conocedores de esas realidades o de la necesidad de crear nuevas formas de inclusión? Es claro que muy pocos son conscientes de las situaciones que viven los colectivos vulnerables desde los derechos humanos especialmente en ciudades intermedias, situación que hace apremiante la necesidad que las universidades asuman un compromiso de transformación que defina su responsabilidad social desde la inclusión y así convertirse en organizaciones capaces de asumir en la práctica este reto.

Pero ¿qué es lo que se necesita de las universidades para que sean actores de cambio frente a las poblaciones más vulnerables? Una posible respuesta es la implementación de las políticas públicas existentes y que han sido generadas desde el seno de instituciones del orden nacional como lo es el Ministerio de Educación Nacional (MEN, en adelante), por ello en este capítulo se hace un análisis sobre las tendencias en políticas educativas sobre los derechos humanos e inclusión en Colombia.

Otra posible respuesta y en buena medida consiste en su propia organización de estructura: los docentes, los investigadores, los estudiantes, los administrativos, los egresados tienen este compromiso misional, no desde un discurso filosófico sino desde la acción para transformar la realidad siendo imprescindible que se difundan actividades en esta dirección a toda la Institución.

Para el MEN, la política educativa llamada *Educación de calidad, el camino para la prosperidad*, es entendida como

Aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. (MEN, 2010, p. 6)

Resalta aquí el ejercicio de los derechos humanos y paz, sin embargo el énfasis en la inclusión se hace desde la *Política de la educación inclusiva* que se ha materializado en estrategias como la ampliación del acceso, disminución de la deserción, innovación y pertinencia y la asignación de personal de apoyo a instituciones educativas que puedan dar atención apropiada (Altablero, MEN, 2007). Sin embargo aún se está en deuda con aquellos que han tenido que abandonar sus estudios por situación de desplazamiento, aquellos que han sido víctimas del conflicto armado, niños y jóvenes obligados a permanecer en las montañas y que hoy son reinsertados y que decir con los discapacitados, indígenas, negritudes, personas con capacidades excepcionales, personas con problemas mentales, madres cabezas de familia, entre otros.

En esta línea de pensamiento se enmarca el presente capítulo que se ha distribuido en cuatro apartados, y recogen la visión de las investigadoras respecto a la realidad en política pública de educación inclusiva en Colombia. En el primer apartado se hace una referencia al contexto general y normativo en materia de derechos humanos e inclusión; el segundo, está orientado a presentar la organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad educativa, es decir la estructura a nivel nacional, sus instituciones y funciones. En el tercero se ilustran algunas experiencias de interés, casos exitosos y programas implementados y finalmente se elaboran algunas reflexiones, retos y propuestas cuya finalidad última es la de contribuir a la mejora de los derechos humanos y la inclusión.

### **3.2. Contexto general y normativo**

En materia de derechos humanos Colombia desde años atrás, ha venido ejecutando programas y políticas para garantizar estos derechos a las personas. La Constitución Política de Colombia de 1991, resalta la protección a personas vulnerables y con discapacidad. El artículo número 68 afirma que “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado” (p.24). En el artículo número 47 señala que “se dará protección especializada para las personas con disminución física, sensorial, psíquica” (p. 20); en su artículo 69 consagra “El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior” (p. 25), artículo 70 “El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional” (Presidencia de la República, 1991, p. 25).

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), establece que la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas y con capacidades o talentos excepcionales debe integrarse al servicio público educativo, mediante planes que contengan acciones concretas de inclusión.

La Ley 324 de 1996, crea algunas normas a favor de la población sorda y se aprueba el lenguaje de señas como lengua oficial de esta población, así mismo las instituciones deben generar acciones para lograr que la población sorda se adapte en igualdad de condiciones.

La Ley 361 de 1997, establece mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones, en el capítulo II, Artículo 10, establece:

El Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales. (p. 4)

Debido a la situación de violencia que ha vivido el país, se aprobaron leyes relacionadas con las personas víctimas del conflicto armado como son la Ley 387 de 1997, “por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado” (p.1), la Ley 975 de 2005, “Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios” (p. 1) y la Ley 1448 de 2011, “Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones” (p. 1).

Ley 982 de 2005, establece normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. El Estado garantizará que estas personas puedan acceder a todos los servicios públicos que le confiere la Constitución Colombiana, a través de las entidades oficiales o mediante convenios.

La Ley 1145 de 2007, organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y dicta otras disposiciones. En su Artículo 1 dice:

Las normas consagradas en la presente ley, tienen por objeto impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, en forma coordinada entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil, con el fin de promocionar y garantizar sus derechos fundamentales, en el marco de los Derechos Humanos. (p. 1)

Ley 1237 de 2008, para promover, fomentar y difundir las habilidades, talentos, manifestaciones artísticas y culturales de la población que tiene alguna limitación física, síquica o sensorial.

Ley 1346 de 2009, aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” y fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.

Ley 1306 de 2009, cuyo objeto es “la protección e inclusión social de toda persona natural con discapacidad mental o que adopte conductas que la inhabiliten para su normal desempeño en la sociedad” (p. 1).

En noviembre de 2010, se firmó la “Declaración Conjunta de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (DIH)”, entre diferentes entidades del Estado, plataformas de organizaciones de la sociedad civil y la comunidad internacional (Declaración Conjunta, 2010).

En la construcción del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 de la Presidencia de la República y expedido por la Ley 1450 de 2011, una de las estrategias del plan es “consolidar la paz en todo el territorio, con la consolidación de la Seguridad, la plena vigencia de los Derechos Humanos y el funcionamiento eficaz de la Justicia”, para fortalecer el sistema de seguridad y la creación de políticas de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (Plan de Desarrollo 2010-2014). Esta ley permite al Gobierno de Colombia, adoptar políticas públicas para atender y garantizar los derechos de equidad de género, de las personas con discapacidad, desplazadas, violencia contra la mujer y víctimas del conflicto armado.

En noviembre de 2011 y mediante el Decreto 4100, se creó el “Sistema Nacional de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, para articular y coordinar las normas, las políticas, las entidades y las instancias del orden nacional y territorial, y promover así el respeto y la garantía de los derechos humanos y la aplicación del DIH”.

Ley 1618 de 2013, cuyo objeto es: “garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009” (p. 1).

Ley 1680 de 2013, “por la cual se garantiza a las personas ciegas y con baja visión, el acceso a la

información, a las comunicaciones, al conocimiento y a las tecnologías de la información y de las comunicaciones” (p. 1). Igualmente en su artículo 6, establece que el Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones debe adquirir la licencia del software lector de pantallas que garantice “el acceso, uso y apropiación de las tecnologías de la información y las comunicaciones a las personas ciegas y con baja visión como mecanismo para contribuir en el logro de su autonomía e independencia” (p. 2), software que debe ser instalado en establecimientos educativos públicos, instituciones de educación superior pública, bibliotecas, centros culturales, aeropuertos, terminales de transporte y todas las entidades tanto públicas como privadas, que presten servicios públicos.

En el año 2013, el Ministerio de Educación Nacional, elabora el documento “Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva”, con la participación de los actores involucrados como el Ministerio de Educación Nacional, las Instituciones de Educación Superior, Secretarías de Educación Departamental, Municipal, sector productivo y demás actores para definir estrategias que permitan el acceso permanencia y egreso con calidad, pertinencia y equidad a la Educación Superior de esta población. Este documento define la ruta metodológica de atención a la población vulnerable y los “lineamientos exponen claramente cómo la educación inclusiva es una estrategia central para la inclusión social, una inclusión que, al trascender la dicotomía tradicional asociada al concepto de exclusión, permite pensar en un modelo educativo abierto y generoso que entiende la diversidad como una característica inherente no sólo al ser humano sino a la vida misma” (MEN, 2013, p. 12).

Con las anteriores normativas, políticas y otras estrategias llevadas a cabo con los indígenas, la población afro, los lineamientos de política pública para las mujeres, la comunidad LGTBI, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH) y las sentencias de la Corte fruto de las demandas judiciales, fueron la base para la elaboración de la “Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos en Colombia 2014-2034”, documento que define los lineamientos, estrategias y líneas de acción para la construcción de políticas públicas que garanticen los derechos humanos de la población.

### **3.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad**

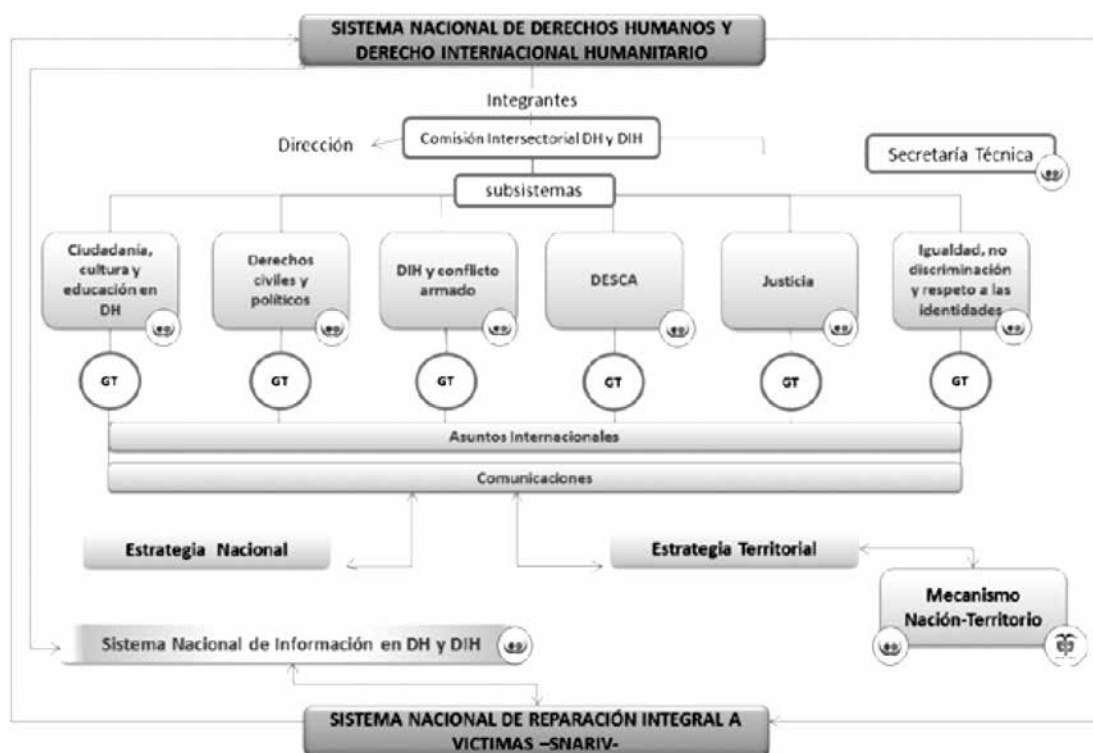
#### **3.3.1. Sistema Nacional de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario**

La estructura que contempla los diferentes organismos e instituciones para la atención a los derechos humanos y procesos de equidad, se enmarca dentro del Sistema Nacional de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, considerado como uno de los principales instrumentos que posee el Gobierno Nacional en la actualidad para cumplir dicho objetivo. Fue creado por el Decreto 4100 del 2 de noviembre de 2011 para articular y coordinar las normas, las políticas, para articular y coordinar las normas, las políticas, las entidades y las instancias del orden nacional y territorial, y promover así el respeto y la garantía de los derechos humanos y la aplicación del DIH (Consejería Derechos Humanos, 2012).

En ese sentido, los coordinadores de los Subsistemas del Sistema Nacional de Derechos Humanos y DIH son: El Ministerio de Cultura, Ministerio de Defensa, Ministerio de Educación, Departamento Nacional de Planeación, Departamento para la Prosperidad Social, Ministerio del Interior, Ministerio de Justicia.

La siguiente gráfica, resume los subsistemas que conforman el sistema general de derechos humanos y derecho internacional humanitario.

**Grafica 1.** Estructura del Sistema Nacional de Derechos Humanos y DIH.



Fuente: Presidencia de la República, Anexo V, Esquema del sistema nacional de derechos humanos, p.5.

### Objetivos.

Dentro de los principales objetivos, subsistemas y ejes transversales contemplados para el Sistema Nacional de Derechos Humanos y DIH se encuentran: (SNDH - Diario Oficial 48241 de noviembre 2 de 2011).

- Fortalecer la capacidad institucional.
- Organizar los programas y proyectos estatales para permitir una gestión integral, oportuna y efectiva del Estado a nivel nacional y territorial
- Estructurar la Política Integral de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, y promover la incorporación del enfoque de derechos y el enfoque diferencial en las políticas públicas sectoriales.
- Impulsar el seguimiento y el cumplimiento de los compromisos y obligaciones internacionales en materia de Derechos Humanos y DIH.
- Contar con un Sistema de Información que permita monitorear, hacer seguimiento y evaluar la situación de los derechos humanos y el DIH en Colombia.

### Estructura.

El Sistema Nacional de DDHH y DIH está integrado por tres niveles: un *nivel directivo* conformado por la *Comisión Intersectorial de DDHH*, liderada por el Vicepresidente de la República y cuyos miembros son los Ministros de todas las carteras, el Director del Departamento Administrativo para la Prosperidad Social y del Departamento Nacional de Planeación. Es la encargada de dirigir la política pública integral en derechos humanos y derecho internacional humanitario, además de coordinar el Sistema Nacional (SNDH - Diario Oficial 48241 de noviembre 2 de 2011).

Un *nivel técnico* conformado por la Secretaría Técnica que es ejercido por el Programa Presidencial de DDHH y DIH, a quien le corresponde realizar el apoyo técnico, logístico y operativo, generar insumos de política pública, apoyar en el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de la política de derechos humanos y derecho internacional humanitario, crear el sistema nacional de información y promover la interlocución con la sociedad civil. Los grupos técnicos están compuestos por las Direcciones y Oficinas de derechos humanos de las entidades del orden nacional de acuerdo con el sector al que pertenecen.

Un *nivel operativo* que son las instancias territoriales son aquellas que en el territorio (regiones, departamento, ciudades) permitirán la materialización de la política pública de DDHH y DIH, conforme a los contextos y particularidades de cada región.

### **Operacionalización del Sistema.**

Para la operacionalización del sistema se han definido 6 subsistemas y 2 ejes transversales alrededor de los cuales se organizan las instituciones que contribuyen a generar política pública en Derechos humanos y DIH, estos son (SNDH - Diario Oficial 48241 de noviembre 2 de 2011):

1. **Ciudadanía, Cultura y Educación en DDHH y DIH:** Su función es crear una cultura de derechos humanos, convivencia y paz. Este subsistema es coordinado por el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura.
2. **Derechos Civiles y Políticos:** Busca generar y fortalecer la presencia integral del Estado, en términos de seguridad, justicia y dignidad a través de acciones de prevención y protección, con un enfoque de respeto y garantía de los derechos constitucionales. Son coordinadores de este subsistema el Ministerio del Interior y el Ministerio de Defensa.
3. **Derecho Internacional Humanitario DHI y Conflicto Armado:** Aborda el tema del Derecho Internacional Humanitario a partir de la necesidad de aplicar los lineamientos del Protocolo I adicional a los Convenios de Ginebra. Realiza además ejercicios contextualizados de aplicación del DIH conforme a las dinámicas geográficas, poblacionales, económicas y sociales producidas por las acciones de grupos armados ilegales, así como el estudio del conflicto, la justicia transicional y las políticas de desmovilización, reintegración y reparación. Sus coordinadores son el Ministerio de Defensa y el Ministerio del Interior.
4. **Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA):** Hacen parte de este subsistema aquellas entidades que diseñan y ejecutan políticas públicas en derechos económicos y sociales, culturales como garantía de la consolidación de un estado social de derecho multiétnico y pluricultural. Es coordinado por el Departamento Administrativo para la Prosperidad Social y el Departamento Nacional de Planeación.
5. **Justicia:** En este componente tienen asiento las instancias encargadas de las investigaciones y sanciones en lo penal, disciplinario y fiscal. Su objetivo es asegurar el acceso a la justicia, el cumplimiento de las garantías procesales y la lucha contra la impunidad. Su entidad coordinadora es el Ministerio de Justicia.
6. **Igualdad:** su objetivo es contribuir al respeto a la diversidad étnica y cultural y el principio de igualdad y no discriminación, a través del control y abolición de prácticas discriminatorias en las diferentes esferas de la sociedad y del Estado y la búsqueda de garantía de los mecanismos de protección, reparación y acciones afirmativas para los sujetos y grupos poblacionales víctimas de conductas discriminatorias, dentro de los cuales se identifican indígenas, afrodescendientes, raizales y palenqueros, rom, mujeres, población LGBTI, niños, niñas y adolescentes, tercera edad y personas con discapacidad. El subsistema lo lidera el Ministerio del Interior y el Ministerio de Cultura.

## **Seguimiento y Control.**

Con respecto a los Ejes Transversales, estos tienen la función de hacer seguimiento y control de los compromisos asumidos en cada uno de los subsistemas, por lo tanto son incorporados en los planes estratégicos de los mismos, encontramos (SNDH - Diario Oficial 48241 de noviembre 2 de 2011):

a. **Asuntos Internacionales:** Alimenta las discusiones de los grupos técnicos en el marco del Sistema Universal y Regional de Derechos Humanos y hace un seguimiento a los compromisos adquiridos por el Estado en el marco de la suscripción de los TLC. Está coordinado por el Ministerio de Relaciones Exteriores.

b. **De comunicaciones:** Actúa en dos frentes, uno directamente con las comunicaciones e interacciones del sistema en sentido estricto y otra con la interoperabilidad, accesibilidad y utilización de las plataformas tecnológicas. Su objetivo es articular el Sistema Nacional de Derechos Humanos con el Sistema Nacional de Información y el empresariado para poder establecer enlaces y oportunidades de mejora en la respuesta institucional con respecto a quejas, reclamos y denuncias, relacionadas con afectaciones a los DDHH, dadas directa o indirectamente por las actividades empresariales, desde lo nacional y lo territorial.

## **Legitimidad e institucionalidad.**

La Constitución de 1991, proclama a Colombia como un estado social de derecho (Constitución política de Colombia, 1991, artículos 1 y 13) y por tanto se estableció un sistema que promueve la descentralización en la gestión de los diferentes Ministerios, en este caso el Ministerio de Educación, Ministerio de las Tecnologías de Información y Comunicación y Ministerio del Interior, se constituyen en las entidades promotoras y rectoras del sistema de inclusión educativa en la educación superior desde el enfoque académico, las tecnologías y comunicaciones y los derechos humanos.

El Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones “promueve la masificación de las TIC y su impacto positivo en la sociedad, a través de políticas y programas, para mejorar la calidad de vida de los colombianos y el incremento sostenible del desarrollo del país” (MINTIC, 2012, p. 11). De acuerdo con la ley 1341 de 2009 una de sus funciones está orientada principalmente a:

...formular políticas, planes y programas que garanticen a través del uso de tecnologías de la información y las comunicaciones: el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad, acceso a mercados para el sector productivo y el acceso equitativo a oportunidades de educación, trabajo, salud, justicia, cultura y recreación, entre otras. (MINTIC, 2012, p. 23).

Una de sus iniciativas es el Plan Vive Digital:

TIC para personas con discapacidad, iniciativa que tiene por objetivo promover el acceso a las TIC para la población con discapacidad, respetando su derecho a acceder a la información y a las comunicaciones reduciendo la brecha digital y promoviendo la inclusión educativa, laboral y social. (MINTIC, 2012, p. 12)

El Ministerio del Interior, se centra mayormente en definir los lineamientos, programas y acciones desde los derechos humanos, el conflicto y el logro de la paz, para lo cual ha construido conjuntamente con los Ministerios e Instituciones coordinadoras del Sistema Nacional de Derechos Humanos lo que se ha llamado la *Estrategia nacional para la garantía de los derechos humanos 2014-2034*, la cual

aborda el desarrollo de los ejes temáticos de la estrategia a través de ocho componentes: igualdad, no discriminación y respeto por las identidades; ciudadanía, cultura y educación en DDHH y DIH; derechos civiles y políticos; derechos económicos, sociales, culturales y ambientales; DIH y conflicto armado; gestión pública transparente y lucha contra la corrupción; justicia y agenda de transición y construcción de paz.

### **3.4. Algunas experiencias de interés**

El Ministerio de Educación Nacional en Colombia ha avanzado en la conformación de programas educativos en el ámbito de la educación formal con el fin de atender a las necesidades en temas de derechos humanos e inclusión dada las circunstancias que afectan al país. La educación tiene una gran responsabilidad en la formación de seres humanos capaces de ejercer los derechos humanos y relacionarse entre sí de manera constructiva, inclusiva y la convivencia pacífica y armónica.

La Universidad de Antioquia a través del Programa de Permanencia con Equidad ha implementado acciones de inclusión con los siguientes propósitos:

- Garantizar cobertura educativa, calidad y promoción estudiantil.
- Fortalecer y acompañar a estratos 1, 2 y 3.
- Hacer seguimiento y acompañamiento a las poblaciones vulnerables.
- Fortalecer los sistemas de información vulnerables.
- Realizar jornadas de sensibilización con docentes para evitar discriminación, matoneo etc.
- Disminuir la tasa de deserción.
- Crear nuevas estrategias para atender las poblaciones vulnerables.

Las estrategias orientadas a contribuir con el acceso, permanencia y egreso son:

#### **3.4.1. Ámbito Organizativo**

- Observatorio ciclo de vida académico: este observatorio identifica la población de alto riesgo de deserción para diseñar planes de intervención realizando un seguimiento y acompañamiento a los estudiantes.
- Gestión de proyectos: trata todo lo relacionado con la permanencia y graduación de los estudiantes, deserción estudiantil, cultura de la información y evaluación para fortalecer el programa de permanencia con equidad, afianzando los procesos formativos, gestionando los recursos, el trabajo colaborativo y con las familias.
- Mesas interinstitucionales
  - Inclusión de estudiantes sordos
  - Todos por la inclusión
  - Accesibilidad física

#### **3.4.2. Contribución a la construcción de comunidad de aprendizaje**

- Acompañamiento y Formación
  - Diplomado en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria, con un componente de permanencia e inclusión, cuyo propósito es promover acciones de formación de docentes, directivos y estudiantes tutores para mejorar la capacidad



institucional y la aplicación de estrategias de acompañamiento para el caso de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y pertenecientes a grupos diversos (grupos étnicos, personas con discapacidad y otros) El diplomado tiene como intención brindar elementos conceptuales y procedimentales para mejorar los procesos de acceso, permanencia y egreso de los diferentes grupos poblacionales.

- Programa de inmersión a la vida universitaria, con un componente de universidad plural diversa y sin exclusiones.
- Diplomado Acompañamiento estudiantil para la permanencia con equidad, Tutorías, discapacidad, indígenas etc.
- Seminarios de pedagogía inclusión y discapacidad.

La Universidad de Antioquia ofrece esta capacitación a los docentes de las distintas Universidades, de estar interesados en ello.

- Sala Jorge Luis Borges Accesibilidad a la Información.

Esta sala está dotada de un escáner que convierte texto a voz y también se puede guardar en archivo audio para su posterior uso, Impresora Braile en un cuarto con tratamiento de aislamiento, por el alto ruido que produce. La persona encargada de la sala Jorge Luis Borges, maneja el lenguaje Braile y es la encargada de la traducción de las evaluaciones a sistema Braile y de Braile a español.

Con la ayuda de monitores o personal voluntario (Trabajadores, docentes, estudiantes y pensionados), se digitalizan textos o el material que el profesor disponga para la realización de su actividad docente, el cual es enviado al correo del estudiante y él, a través del lector de pantalla JAWS, que el ministerio de las TIC, liberó en forma gratuita puede el estudiante escucharlo desde su PC o móvil. Cabe resaltar que la ley 1680 de 2013 Artículo 12, permite que se puedan digitalizar textos para este tipo de situación con invidentes o personas con baja visión, sin que haya problemas de autor por ello.

Han adaptado la página Web de acuerdo a los estándares W3C, para que puedan acceder a la información (Ley 1680 de 2013).

Son miembros de Tiflolibros, primera biblioteca digital para ciegos y población con baja visión, también se pueden suscribir las personas con discapacidad visual enviando un certificado de la discapacidad visual y allí pueden descargar material en audio.

Son miembros del programa de Iberbibliotecas, programa que persigue la modernización y el fortalecimiento de las bibliotecas públicas en Iberoamérica, con el objetivo de garantizar el acceso de todos los grupos sociales a la información, la lectura y el conocimiento.

### **3.4.3. Procesos de formación para la Permanencia con Equidad y acompañamiento a estudiantes con discapacidad**

A través de este programa se pueden dinamizar y mejorar el proceso de inclusión en la universidad, teniendo representación en diferentes instancias donde son escuchados para concretar planes de acción que les permita a ellos poder permanecer con equidad en la Universidad.

### **3.4.4. Plan Maestro de accesibilidad. Departamento de Logística e infraestructura**

Han intervenido todo el campus universitario eliminando las barreras arquitectónicas para que la población discapacitada pueda acceder a todos los edificios cumpliendo con los estándares ya definidos para este tipo de accesibilidad.

### **3.4.5. Colectivo CADEAFRO y AFROUDEA – Catedra AFRO Pedro León Simanca**

La cátedra Afro es considerada como un espacio para reflexionar sobre la pluriversidad en los modos de vivir la afrocolombianidad, es de carácter obligatorio en las universidades. AFROUDEA, es el colectivo de estudiantes AFRO de la Universidad de Antioquia cuyo objetivo es luchar por el bienestar del afrocolombiano desde cualquier rincón de su espacio de interacción. Esta asociación, ha conseguido algunos avances con las directivas de la universidad con el fin de lograr la permanencia con equidad y acompañamiento hasta su graduación.

### **3.4.6. Admisión Especial a Poblaciones**

Hay admisiones especiales para las minorías étnicas. El ingreso es por examen de admisión y para las poblaciones con discapacidad el puntaje de admisión es inferior (40) al de los demás aspirantes (53.2). Cuentan con el examen de admisión en Braille y audio para la población con discapacidad visual y en lenguaje de señas para la población sorda y para las personas con discapacidad física les hacen el examen en el primer piso con mucho personal de apoyo para guiarlos y orientarlos.

### **3.4.7. Programa de Educación Indígena (Madre Tierra) y Cabildo indígena Universitario (Gobernadora del Cabildo)**

Es un Programa de educación indígena, que nace debido a la poca pertinencia de los programas académicos a las necesidades de los pueblos indígenas, las dificultades económicas y de adaptación en la ciudad, a la ausencia de tutorías académicas, desmotivación y deserción alta, el poco regreso de graduados a sus comunidades y cobertura mínima para población indígena del departamento.

### **3.4.8. Programa de Guías Culturales “Otras Miradas”**

Este programa de guías culturales donde los guías son estudiantes monitores, que tiene un programa especial para la población con discapacidad visual tienen el mapa del campus totalmente en Braille, luego una vez que lo conozcan allí, los guían por todo el campus hasta que ellos sean completamente autónomos para moverse dentro del mismo. Usan material didáctico y sesiones lúdicas para enseñarles a moverse en el campus dependiendo del tipo de discapacidad.

A través de la Dirección de Bienestar Universitario, se les brinda apoyo sicosocial para todos los estudiantes y diseño de programas para los estudiantes en alto riesgo de abandono, articulado con el programa de permanencia con equidad.

## **3.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión**

Colombia cuenta con una legislación que favorece la inclusión de la población vulnerable, pero algunas Instituciones de Educación Superior, se limitan a cumplir con lo establecido en estas normas sin crear políticas al interior de éstas, que le permitan a estos colectivos permanecer y hacerles seguimiento y evaluación con fines de mejora.

Esto implica por lo tanto el diseño y desarrollo de un conjunto de políticas articuladas y pertinentes

implementadas a través de estrategias pedagógicas que atiendan como debe ser, con equidad, calidad, inclusión, la especificidad de cada estudiante. Para esto se requiere una infraestructura física ajustada a las necesidades de los discapacitados, materiales didácticos accesibles a la población no necesariamente estigmatizados como con necesidades especiales, modificación a los PEI (proyectos educativos institucionales), suministro de apoyo a los docentes en las aulas (modalidad presencial) y ayudas tecnológicas (presencial y distancia) para que realmente puedan desarrollar los micro currículos, creación de páginas web, reorientar sus procesos de gestión y visibilizar en mayor grado la presencia y necesidades de la población vulnerable incluyendo sus familias.

En consecuencia con lo anterior es imperativo poner en práctica el derecho de una educación para todos que sea pertinente no solo con los requerimientos de la sociedad en la que participa la Institución de Educación Superior sino que tenga en cuenta las necesidades educativas especiales realizando ajustes de plataformas, currículos, planes de desarrollo institucional, infraestructuras y capacitación a docentes y comunidad universitaria para la generación de métodos alternativos de enseñanza-aprendizaje, planes de mejoramiento y, herramientas para hacer efectiva una educación inclusiva.

La igualdad de oportunidades para diferentes poblaciones vulnerables está políticamente legitimada en la Constitución Política de 1991. En el contexto actual Colombiano, están definidas las políticas educativas en las que se reconoce la importancia de la equidad y la inclusión en la educación superior y recoge poblaciones vulnerables y las nuevas poblaciones denominadas "Reinsertados", "Desplazados", y "Víctimas del conflicto armado". Dichas políticas tienen un carácter más bien redistributivo, es decir se abordan desde la posibilidad que tienen estas poblaciones de asignarles unos recursos y posibilidades de acceso a la Educación superior, pero no se profundiza en la igualdad de derechos y la equidad y menos a las desigualdades sociales en el acceso a la Educación Superior.

Aunque existe una política clara que intenta favorecer y posicionar el término "Inclusión", el acceso de esta población al sistema no ha sido una prioridad de la educación universitaria. Esto conduce a reflexionar sobre importancia de realizar acciones e investigaciones sobre los temas de inclusión, diversidad, equidad, igualdad de tal manera que llenen vacíos existentes tanto a nivel teórico, empírico y en cuanto a información cualitativa y cuantitativa de cifras sobre las poblaciones vulnerables que han ingresado, sostenido y egresado de las diferentes universidades, para así lograr una mayor visibilización y comprensión de los contextos de acceso a la educación superior de estas poblaciones.

En el tema de discapacitados, las cifras demuestran la apremiante necesidad de que las universidades consideren programas y adapten sus infraestructuras a las necesidades de las poblaciones vulnerables. Entre las personas con discapacidad incluidas en el Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad a octubre de 2016, las principales alteraciones presentadas son: el movimiento del cuerpo, manos, brazos y piernas (33,8%), el sistema nervioso (24,3%), los ojos (13,8%), el sistema cardiorrespiratorio y las defensas (11%) y los oídos (5,4%). Dado las limitaciones y el bajo alistamiento y acondicionamiento de infraestructura en los centros educativos, es relevante que los espacios de los centros educativos (14.9%) son los que menor número de personas identifican con barreras, siendo las más altas, las calles (45.9%) y escaleras (40.2%) (Sala situacional de Personas con Discapacidad-Nacional, MS, 2016).

Analizando las siguientes cifras con respecto a educación, de las personas mayores de 18 años con discapacidad según último año aprobado, el 59% sí asiste a establecimiento educativo, mientras que el 38%, no. El 68% de los que no asisten a establecimiento educativo refieren que es debido a

su discapacidad. El 42% de las personas con discapacidad refirieron como último nivel educativo la primaria, mientras que el 31% no tiene ningún nivel. De una muestra de 1.118.922 de discapacitados, tan sólo 20.217 han alcanzado un nivel universitario y 3.935 un nivel de posgrado (Sala situacional de Personas con Discapacidad-Nacional, MS, 2016). Estas cifras demuestran los aspectos en que los “productores de las políticas”, en el campo educativo y a nivel de las Instituciones de Educación Superior dentro de su autonomía universitaria se enfoquen a la diversidad, la vulnerabilidad y no a ese continuo intento de mercadeo de la educación. Así mismo que se enfoquen mayormente no solo al diseño de política pública sino a crear los mecanismos de acceso a las mismas a través de la coordinación e integración de todos los sistemas en el que se concibe una institución de Educación Superior. Un esquema triangular entre academia, investigación y proyección social que incluya las poblaciones vulnerables y su acceso a la Educación Superior. Esto dependerá de la posición estructural y organizativa que asuma cada IES.

Finalmente, se evidencia que son pocas las instituciones en el país que están asumiendo este reto de dar igualdad de oportunidades para el acceso a la Educación Superior, debido a que existe más bien, prevención hacia esta población o posiblemente porque no saben de qué manera afrontarla y por ello, no se asume como debiera ser, como una responsabilidad social que se tiene con esta población donde la institución puede además de aprender, brindar una oportunidad de inclusión.

### 3.6. Referencias

- AlTablero (2007). Ministerio de Educación Nacional. Educación para todos. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html> (consulta: 27/07/2017).
- Consejería de Derechos Humanos (2012). Presidencia de la Republica. Sistema Nacional de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. SNDH y DIH-Diario Oficial 48241, 2 de noviembre de 2011. Disponible en <http://www.derechoshumanos.gov.co/areas/Paginas/Sistema-Nacional-de-Derechos-Humanos-y-DIH.aspx> (consulta: 25/07/2017).
- Constitución Política de Colombia. 1991. Art. 68. Disponible en <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf> (consulta: 06/06/2017).
- Ley 115 de 1994, Por la cual se expide la ley general de educación. Disponible en [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf) (consulta: 06/06/2017).
- Ley 324 de 1996, Por el cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. Disponible en <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-3671.html> (consulta: 06/08/2017).
- Ley 361 de 1997, Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Disponible en [https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3673\\_documento.pdf](https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3673_documento.pdf) (consulta: 06/08/2017).
- Ley 387 de 1997, Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y esta estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. Disponible en <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-387-de-1997.pdf> (consulta: 04/08/2017).
- Ley 982 de 2005, Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. Disponible en [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-199948\\_recurso\\_4.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-199948_recurso_4.pdf) (consulta: 07/01/2017).
- Ley 1145 de 2007, Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-146166.html> (consulta: 09/08/2017).
- Ley 1237 de 2008, Por medio de la cual se promueven, fomentan y difunden las habilidades, talentos y las manifestaciones artísticas y culturales de la población con algún tipo de limitación física, síquica o sensorial. Disponible en [http://www.mincit.gov.co/loader.php?IServicio=Documentos&IFuncion=verPdf&id=71912&name=Ley\\_1237\\_de\\_2008.pdf&prefijo=file](http://www.mincit.gov.co/loader.php?IServicio=Documentos&IFuncion=verPdf&id=71912&name=Ley_1237_de_2008.pdf&prefijo=file) (consulta: 08/06/2017).
- Ley 1346 de 2009, Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Disponible en [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1346\\_2009.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1346_2009.html)

- (consulta: 15/06/2017).
- Ley 1306 de 2009, Por la cual se dictan normas para la Protección de Personas con Discapacidad Mental y se establece el Régimen de la Representación Legal de Incapaces Emancipados. Disponible en [http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1306\\_2009.htm](http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1306_2009.htm) (consulta: 01/06/2017).
  - Ley 1450 de 2011, Por la cual se expide el plan nacional de desarrollo, 2010-2014. Disponible en [http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3821\\_documento.pdf](http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3821_documento.pdf) (consulta: 05/06/2017).
  - Ley 1618 de 2013, Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Disponible en <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf> (consulta: 05/06/2017).
  - Ley 1680 de 2013, Por la cual se garantiza a las personas ciegas y con baja visión, el acceso a la información, a las comunicaciones, al conocimiento y a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Disponible en <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-5006.html> (consulta: 09/06/2017).
  - Ministerio de Educación Nacional (2009). Centro Virtual de Noticias - Igualdad de derechos e inclusión en el sistema educativo. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-200122.html> (consulta: 10/05/2017).
  - Ministerio de Educación Nacional (2013). Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva. Disponible en [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340146\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340146_recurso_1.pdf) (consulta: 10/07/2017).
  - Ministerio de Educación Nacional. Educación para la prosperidad. Pacto Nacional por el mejoramiento de la calidad educativa. Noviembre 2010. Disponible en [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf.pdf) (consulta: 30-07-2017).
  - Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2012). Política nacional para promover la inclusión y el desarrollo de la población con discapacidad a través del acceso, uso, apropiación y aprovechamiento de las TIC. TIC Incluyentes. Disponible: [www.unipamplona.edu.co/.../portallG/.../documento\\_politica.docx](http://www.unipamplona.edu.co/.../portallG/.../documento_politica.docx) (consulta: 30-07-2017).
  - Ministerio del Interior. Estrategia Nacional para la garantía de los derechos humanos 2014-2034. ISBN: 978-958-18-0416-0 Imprenta Nacional Diciembre 2015. Disponible en [http://www.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/Documents/2014/140815-estrategia\\_web.pdf](http://www.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/Documents/2014/140815-estrategia_web.pdf) (consulta: 15/08/17).
  - Ministerio de Salud y Protección Social (2016). Sala situacional de Personas con Discapacidad (PCD). Promoción Social. Perfil de la población con Discapacidad. Disponible en <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-nacional-oct-2016.pdf> (consulta: 15/08/17).
  - Presidencia de la República. Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Disponible en <https://www.dnp.gov.co/.../Plan-Nacional-De-2010-2014.aspx> (consulta: 10-07-2017).
  - Presidencia de la República. Sistema Nacional de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, 2011. Consejería Presidencial para los Derechos Humanos. Disponible en <http://www.cancilleria.gov.co/international/politics/right/national> (consulta: 11-07-2017).
  - Presidencia de la República. Decreto 4100 de 2011. Disponible en <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Decretos/2011/Documents/Noviembre/02/dec4100022011.pdf> (consulta 11/07/2017).
  - Presidencia de la República. Estrategia Nacional para la Garantía de los Derechos Humanos en Colombia 2014-2034. Disponible en [http://www.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/Documents/2014/140815-estrategia\\_web.pdf](http://www.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/Documents/2014/140815-estrategia_web.pdf) (consulta: 14/07/2017).
  - Presidencia de la República. Lineamientos de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres, 2012. Disponible <http://www.equidadmujer.gov.co/Documents/Lineamientos-politica-publica-equidad-de-genero.pdf> (consulta: 05/07/2017).
  - Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad a octubre de 2016. Disponible en <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-nacional-oct-2016.pdf> (consulta: 05/07/2017).
  - Universidad de Antioquia, <http://www.udea.edu.co> (consulta: 05/06/2017).

## CAPÍTULO 4

# **TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN EN CUBA**

Juana María Brito Delgado

Nereyda E. Moya Padilla

*Universidad de Cienfuegos*

## 4.1. Introducción

El estado en Cuba, está comprometido con el cumplimiento de su política educativa en general y en la terciaria en particular, así lo evidencia en la labor de perfeccionamiento permanente para paliar los obstáculos y retos presentes en diferentes momentos históricos.

Los derechos humanos se expresan particularmente con el derecho a la educación, la Constitución de la República de Cuba señala “todos tienen derecho a la educación”, derecho que está garantizado a cada niño, joven, adulto, anciano de acuerdo con sus aptitudes, exigencias y las necesidades del desarrollo económico social, con las condiciones de gratuidad y con facilidades específicas, estas garantías las ratifica el Código de la Niñez y la Juventud, así como los Códigos de Familia, Civil y Penal respectivamente.

La organización de los procesos de equidad y de atención a los derechos humanos en las instituciones de la educación superior se desarrolla en nuestro país en un contexto general y normativo que posibilita la implementación y la transformación.

## 4.2. Contexto general y normativo

Las políticas públicas tienen una significación especial en tanto articuladoras de las redes que permiten desplegar con éxito los procesos que se producen entre los distintos actores, las distintas instituciones y los sectores productivos y de servicios de la sociedad. Es especial su significado para lograr una exitosa vinculación de la universidad con el entorno tecnoproductivo en que se mueve.

La comprensión de las políticas públicas implica establecer una definición lo más cercana posible a sus peculiaridades. Son fuentes esenciales para este análisis las obras de Aguilar (2007); Benavente y Price, (2012); Casas (2003); Crespi y Dutrénit, (2013); Finkelievich, (2007); López Martínez y Hernández (2012). El recorrido por el tema nos conduce a diversas definiciones vale citar:

...un conjunto de decisiones formales que se hallan interrelacionadas, que dependen de la intención y decisión de un grupo de individuos e instituciones, pero que también pueden consistir en la inacción por parte de los poderes públicos, es decir, en la decisión de no actuar respecto de un tema o situación problemática que requeriría de su intervención. Consideraremos a las políticas públicas como responsabilidades de los poderes públicos, es decir como responsabilidad de aquellos que han sido investidos legal y legítimamente de poder para tomar decisiones obligatorias para el conjunto de la sociedad y actuar en favor del bien común. (Artuche, 2015, p. 1)

Otra consideración sobre el tema la aporta Aguilar (2007, p. 14), quien define que una política pública es: a) un conjunto (secuencia, sistema, ciclo) de acciones, estructuradas un modo intencional y causal, que se orienta a realizar objetivos considerados de valor para la sociedad o a resolver problemas cuya solución es de interés o beneficio público; b) acciones cuya intencionalidad y causalidad han sido ciudadanía; c) acciones que han sido decididas por autoridades públicas legítimas; d) acciones que son ejecutadas por actores gubernamentales o por estos en asociación con actores sociales económicos, civiles que dan origen o forman un patrón de comportamiento del gobierno y la sociedad”.

Por ello al valorar estas consideraciones en las que se reconocen las acciones y los actores que las llevan adelante, interpretamos en este trabajo las políticas públicas como “los cursos de acción en los cuales los decisores gubernamentales trabajan en los temas definidos como “públicos” o de “interés general”, y a su vez consideramos las políticas públicas como conjunto de metas, iniciativas, decisiones y acciones llevadas a cabo por un gobierno para resolver un problema o necesidad que los ciudadanos, o el mismo gobierno consideran una prioridad en un momento dado, se refiere a las filosofías y preocupaciones del gobierno ya sean en legislaciones o programas, que representan la responsabilidad gubernamental con respecto a un tema determinado (Finquelievich et al., 2009).

En el caso particular de Cuba, desde 1959 a la fecha, las acciones desplegadas para lograr políticas en el ámbito de la educación superior están asociadas a las estrategias de combate a la pobreza y desigualdad. Al igual que se reconoce en América Latina estas políticas se cimentaron en cuatro pilares: 1) Importantes inversiones en educación y salud, no sólo para ampliar o universalizar la calidad de la provisión, 2) Inversión en infraestructura y servicios básicos, 3) Modernización del estado, ya sean agilizando el acceso a subsidios y pensiones, mejorando sistemas de información y registro, el sistema impositivo, o agilizando trámites y permisos, etc., 4) Programas de transferencia directa (condicionadas /no condicionadas).

El contexto particular del país determina que estos pilares alcancen elevados niveles de satisfacción de los ciudadanos, ya que se desplegaron hasta los años iniciales del presente siglo desde el principio de la igualdad en todas sus vertientes. Esto si bien contribuyó a mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos, que inmediatamente luego del año 1959 verificaron en su vida cotidiana las diferencias con el periodo anterior, generó desviaciones al desembocar en el igualitarismo que desmoviliza y desmotiva a los diferentes actores, que no encuentran incentivos en el proceso productivo o en la calidad de los servicios que producen.

La Constitución responsabiliza al Estado Cubano con la orientación, fomento y promoción de la educación, la cultura y las ciencias en todas sus manifestaciones, destaca que la política educacional se basa en los avances de la ciencia y la técnica, el ideario martiano y la tradición pedagógica cubana y universal, consagra que la enseñanza es función del estado y es gratuita, mantiene un amplio sistema de becas y proporciona diversas facilidades de estudio a los trabajadores sin distinción, para que puedan alcanzar los más altos niveles en el conocimiento científico técnico. De esta manera la Constitución precisa la integración y estructura del sistema nacional de enseñanza, así como la obligatoriedad de estudio definida como la preparación general básica, mínima para todos los ciudadanos (Santos, 2008, p. 13).

La Constitución también contempla y penaliza cualquier acción que lesione la dignidad humana como discriminación por motivo de raza, color de la piel, sexo, origen nacional, creencias religiosas, la obligación de las instituciones del estado es educar a todos desde edades tempranas en el principio de la igualdad de los seres humanos.

Los derechos humanos se expresan particularmente con el derecho a la educación, la Constitución de la República de Cuba señala “todos tienen derecho a la educación”, derecho que está garantizado a cada niño, joven, adulto, anciano de acuerdo con sus aptitudes, exigencias sociales y las necesidades del desarrollo económico social, con las condiciones de gratuidad y con facilidades específicas, estas garantías las ratifica el Código de la Niñez y la Juventud, así como los Códigos de Familia, Civil y Penal respectivamente.



El estado en Cuba, está comprometido con el cumplimiento de su política educativa en general y en la terciaria en particular, así lo evidencia en la labor de perfeccionamiento permanente para paliar los obstáculos y retos presentes en los diferentes momentos históricos como la falta de recursos materiales debidas a la herencia de la colonia y la neocolonia, las pérdidas económicas por la imposición del bloqueo económico del gobierno de los EE.UU, el estancamiento observado en los años 90, los ajustes y búsquedas de alternativas para hacer prevalecer la voluntad política de la justicia social y mantener las conquistas alcanzadas, sin lugar a dudas es la explicación al cumplimiento de Cuba de los objetivos de Desarrollo del Milenio.

En el último decenio la sociedad cubana orienta su actuación y actividad por los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, los que se plantean como objetivo esencial la actualización del modelo económico en la coyuntura contemporánea, en función de los objetivos que se proponen los Lineamientos necesitan del diálogo, análisis y la problematización constructiva en tanto exponentes de un contexto de innovación para el desarrollo social con justicia y equidad.

Al delinear los Lineamientos de la Política Económica Social del Partido y la Revolución orientados al desarrollo tecnocientífico y a la innovación, Cuba se sitúa en los cauces que permiten orientar las políticas públicas en el contexto de la sociedad de la información tal y como se aprobó en la agenda de Túnez 2010. Los Lineamientos son la materialización de la política pública del Estado Cubano para movilizar las fuerzas productivas materiales de la sociedad en el que las universidades ocupan un lugar especial teniendo en cuenta que en sus actividades sustantivas de formación e investigación contribuyen a dar solución a un problema de interés público: conformar una nueva cultura científica y tecnológica.

El Capítulo V de los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución, referido a la política de ciencia, tecnología, innovación y medio ambiente evidencia de forma explícita los vínculos universidad-sociedad, al exponer el papel la gestión que juegan estas instituciones en la formación de recursos humanos de calidad y excelencia capaces de desplegar la ciencia, la tecnología y los procesos de innovación, muestra también los impactos de las universidades en lograr la innovación como activo para contribuir al desarrollo del país, en especial de aquellos procesos de innovación que conduzcan a la transformación de la gestión local y de los municipios, entramados claves en la política social y económica de la nación.

Por su enfoque transdisciplinar e intersectorial los Lineamientos se convierten en el marco legal y normativo de la vida económica, social, política y cultural cubana, ellos presiden el accionar de todas las instituciones educativas del y el objetivo que los guía nos permite insertarnos íntegramente en los objetivos planteados por la UNESCO hasta el 2030. De hecho, muchos de ellos en temas fundamentales de la equidad y la igualdad ya se exponen como experiencias concretas de nuestro país, cabe mencionar la eliminación de a diferencias por cuestiones de género, muy en particular la violencia de género, la diferencia asociada a problemas religiosos, incluidos las acciones para disminuir en lo educativo las diferencias entre los entornos de ciudad y campo entre otras tantas maneras de desventaja social existente.

Vale reconocer que en el país el tema de políticas públicas es reciente y no está incorporado a la práctica política, la que reconoce y divulga las políticas sociales, con independencia que las primeras están más cercanas al hacer, a las formas que asumen los gobiernos locales y a la voluntad política de incrementar la participación de las masas, si se tiene en cuenta que entendemos por políticas públicas.

### **4.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad**

La visión de la atención a los derechos humanos y la implementación de los procesos de equidad es una visión clara desde la denuncia y exposición de los males sociales presentes en el país antes de 1959, así los problemas de la tierra, la industrialización, la vivienda, el desempleo, la educación y la salud constituyeron prioridad en los primeros años del poder revolucionario. Sin lugar a dudas la Campaña de Alfabetización marcó la trascendencia del inicio del proceso universalizador de la enseñanza que unida a otras políticas fueron modificando las condiciones de vida de la población cubana.

Consecuentemente, la Política Social de la Revolución en aspectos esenciales como la educación ha sido conjugada con la movilización, a través de las organizaciones sociales y de masas a los distintos sectores especialmente a la juventud, razón por lo cual evidencia la promoción a partir de la participación popular.

Tal atipicidad permite analizar la organización de los procesos de equidad, teniendo en cuenta la historicidad y exigencia social necesaria que ha dado pie a las transformaciones en la educación superior en el país.

Con la premisa de la Campaña de Alfabetización y la participación de miles de jóvenes en el empeño de enseñar a leer y a escribir se proclama la Reforma Universitaria en enero de 1962 estableciéndose la enseñanza universitaria gratuita, la creación del sistema de becas, que le garantizó la posibilidad de estudios universitarios a estudiantes de los sectores más humildes de la población de todas las provincias del país. La pertinencia universitaria en aquella época se fortaleció con el desarrollo de cursos de nivelación para los ciudadanos que no se habían podido formar como bachilleres. En el año 1970 se produce un proceso transformador en el acceso a la educación superior con el comienzo de los Cursos para Trabajadores. En el curso académico 1976-77 se crean las unidades docentes, estructuras que propiciaron una mayor integración de la docencia, la producción y la investigación y se crean además las filiales y sedes universitarias.

La institucionalización de la educación superior ocurre en 1976 con la creación del Ministerio de Educación Superior, en adelante (MES), lo que produjo saltos significativos en el país. El MES en el cumplimiento de sus funciones ha logrado un marco normativo y legal que privilegia la equidad, el despliegue de un desarrollo social y el acompañamiento de las universidades a la gestión de gobierno. Esta nueva etapa posibilita en 1979 iniciar la Educación a Distancia por lo que se amplían las fuentes y vías de acceso a los estudios universitarios.

De la Universalización de la Universidad, hay un momento importante donde se despliega todo un proceso que incluye la incorporación de nuevas sedes y aulas universitarias en todos los municipios del país, razón por la cual aparecen variadas fuentes de ingreso y tipos de cursos para estudios universitarios, enfrentar este reto representó una oportunidad para el desarrollo de nuestras universidades y constituyó una manera de superar las desventajas sociales al acercar el tercer nivel educativo a los contextos locales.

A partir del año 2000 se inician nuevos programas sociales vinculados con la educación superior, por su naturaleza estaban concebidos especialmente para la juventud y significó la forma de

enfrentar el grave problema de la devaluación del trabajo y los salarios por el incremento de la cifra de jóvenes desvinculados de las instituciones educacionales y laborales provocando un crecimiento de los inactivos no interesados en estudiar ni en trabajar.

En la estrategia de empleo juvenil, se sitúa el denominado “pleno empleo”, en el centro de la política laboral, esta consideración introdujo el estudio como una opción de empleo factible para los jóvenes y familia cubanos. Los programas de mayor magnitud resultaron ser los de trabajadores sociales, profesores de computación, maestros emergentes para la enseñanza primaria, enfermería, profesor de educación física, profesores generales integrales, tecnología de la salud, salas de televisión y video, Universidad de las Ciencias Informáticas, entre otros. Estos programas llegaron a sumar más de 150, ofrecían la posibilidad de estudiar a los jóvenes entre 17 y 29 años, con uno o más años desvinculados del estudio y el trabajo, se desarrollaron cursos de nivelación y bachiller, al concluir tenían la opción de matricular en la universidad como una extensión del programa, pasar a otros cursos de superación o incorporarse a trabajar. La educación superior fue responsabilizada a garantizar la continuidad de estudios de los diferentes programas sociales que se iniciaron primero en la capital y en la provincia de Matanzas y luego en el resto del país.

El aporte de estos programas y el fortalecimiento a la política social hacia la juventud impactaron en la elevación del nivel de vida de la población con desventajas sociales por diversas razones “el lastre del pasado se reproduce en niveles educativos más bajos, padres que no trabajan sin justificación, causas genéticas, alcoholismo, enfermedades incapacitantes o de otra índole” (Catá, 2008, p. 156)

La experiencia fortaleció a la política de juventud en Cuba, pero es compromiso para el avance el perfeccionamiento ya que metodológicamente quedan problemas por resolver que no fueron contemplados en su momento, algunos de los cuales comentamos:

- Concepción de planes y acciones aún muy homogéneas que no se contemplaron en toda la dimensión en el diseño de las diferencias y las particularidades individuales, grupales y locales en la satisfacción de las necesidades.
- El bajo perfil en ocasiones de los actores y gobiernos locales en el diseño de las políticas locales a esa escala.
- La formalización de la participación.
- El grado de insuficiencias de algunas acciones y sus posibles consecuencias futuras, así como su oportunidad y prioridad ante la presión de otras necesidades acumuladas más apremiantes.
- La replicabilidad y sostenibilidad de políticas que requieran un creciente volumen de recursos no siempre existentes, dada la precariedad de la situación económica del país, más pendiente de posibles resultados futuros que de disponibilidades presentes (Gómez, 2013, p. 382).

Es preciso significar que en Cuba es la organización juvenil, denominada Unión de Jóvenes Comunistas (UJC) la responsabilizada en atender a las/os niñas/os y jóvenes con desventajas sociales, que en estos grupos etarios se manifiesta en desvinculación del estudio, discapacidad o abandono del trabajo (Catá, 2008).

Por la importancia de lo consecuente de la política en relación con la mujer, no puede pasar por alto una descripción que en síntesis permita corroborar la significación del adelanto en relación con la equidad. Los derechos a la educación, la salud, el empleo, la seguridad y asistencia social, muchas

veces fueron asegurados con medidas de “discriminación positiva”, que han permitido visualizar claramente y defender las necesidades, intereses y aspiraciones de la mujer cubana.

El género como herramienta para el análisis social ha sido incorporado de manera masiva en los últimos años. Sin embargo, su adecuada utilización nos exige una mirada crítica a las formas tradicionales de relación, a cuestionar nuestros valores y creencias, así como a tratar de imaginar un mundo en el que las relaciones sociales están basadas en la equidad.

Existen 23 Cátedras formadas en Centros de Educación Superior de todas las provincias del país, que agrupan a más de 700 profesionales y tienen como misión fundamental transversalizar el enfoque de género en la docencia universitaria, la investigación y la extensión universitaria. Estas Cátedras han logrado un trabajo encaminado a abordar las disparidades de género en la educación.

El Centro de Estudios de la Mujer (CEM), institución adjunta a la Dirección Nacional de la FMC, realiza y promueve investigaciones con enfoque de género, coordina metodológicamente el quehacer de las Cátedras y conjuntamente con el Ministerio de Educación Superior contribuye a la institucionalización del enfoque de género en la enseñanza universitaria. Los talleres nacionales e internacionales que se realizan entre los Programas y Centros de Estudios de la Mujer realizan los balances de los logros, obstáculos y perspectivas de la introducción del enfoque de género y han generado una voluntad creciente a favor del empeño por la equidad y los derechos de la mujer.

Un análisis de esta situación fue realizado por Núñez (2001) donde pone de manifiesto, a nivel social, el desarrollo y presencia de la mujer cubana en todas las esferas de la sociedad. Esto se evidenció con mucha fuerza alrededor de 1985 y 1986. Por otra parte, González Pagés (2005) se refiere al desconocimiento, la confusión, los prejuicios y la resistencia que existieron en el país con respecto al feminismo, lo que obstaculizó en gran medida la aparición temprana en el país de estos estudios.

El Decenio de la Mujer (1975-1985), proclamado por la ONU, favoreció el auge de las investigaciones desde la academia sobre este tema, impulsadas en primer lugar por la Federación de Mujeres Cubanas. También aumentó la influencia de estudios académicos y la formación de institutos y programas de estudio sobre la mujer en diferentes universidades, así como las producciones científicas que de ella se derivaron.

El número de mujeres incorporadas a cargos de dirección en el orden político y administrativo supera con creces la cifra de lo propuesto en el primer congreso de la organización de masas femenina, y de igual forma se puede decir en cuanto a las que se desempeñan en el quehacer científico del país, lo que hace evidente la conjunción de políticas donde la mujer es rol protagónico por citar un ejemplo que ilustre, vale decir lo que aporta la política de salud de la nación a la mujer, en cuanto a su propia salud, cuidados prenatales, en divulgación y prevención de enfermedades de transmisión sexual, beneficios de Bienestar Social hacia la madre, acceso a la educación y a la cultura en todos los órdenes.

El gobierno local ha fortalecido su desempeño con la entrada en un porcentaje significativo de la mujer al trabajo de gobierno en municipios y provincias. El desempeño de la mujer cubana la ha hecho ocupar cargos en altos niveles de dirección del país, y ese sostenido esfuerzo, que no está separado de las situaciones obligadas por las condiciones económicas del país las de su rol en el

hogar, su rol con la familia y el debate con las concepciones heredadas de la tradicionalidad patriarcal es asumido en la actualidad por nuestras mujeres como un exponente evidente de la tendencia inclusiva en Cuba.

La ampliación del acceso a la educación en nuestro país se ha consolidado como prioridad y a pesar de las tasas de participación en la educación superior, se presentan disparidades que constituyen fuentes de desigualdad.

En las tablas que se muestran a continuación, aparecen los datos de matrícula donde se pueden observar las cifras de presencialidad femenina y su disminución en ramas de interés social como las Ciencias naturales y matemáticas y las Ciencias Agropecuarias.

**Tabla 1.** Matrícula inicial por ramas de la ciencia y tipo de curso de la educación superior ambos y sexo. Curso escolar 2016/2017

Ramas de la ciencia	Total general	Tipo de curso				
		Total	Diurno	Por encuentros	Continuidad de estudio	Enseñanza distancia
Total	218 643	211 165	137 852	73 313	75	7 403
Técnicas	30 870	30 870	22 643	8 407	-	-
Naturales y Matemáticas	4 419	4 419	4 125	294	-	-
Agropecuarias	9 799	9 754	4 427	5 327	2	43
Económicas	17 811	15 508	6 664	8 844	14	2 289
Sociales y Humanísticas	21 224	16 094	7 848	8 246	59	5 071
Pedagogía	45 422	45 422	12 651	32 791	-	-
Médicas	76 329	76 329	74 614	1 715	-	-
Cultura Física	11 318	11 318	4 471	6 847	-	-
Arte	1 431	1 431	589	842	-	-

**Tabla 2.** Matrícula inicial por ramas de la ciencia y tipo de curso de la educación superior (Mujeres)

Ramas de la ciencia	Total general	Tipo de curso				
		Total	Diurno	Por encuentros	Continuidad de estudio	Enseñanza distancia
Total	134 671	129 559	80 383	49 176	56	5 056
Técnicas	11 315	11 315	8 057	3 258	-	-
Naturales y Matemáticas	2 531	2 531	2 311	220	-	-
Agropecuarias	4 272	4 246	1 938	2 308	2	24
Económicas	12 164	10 537	4 346	6 191	10	1 617
Sociales y Humanísticas	15 450	11 991	6 051	5 940	44	3 415

Pedagogía	35 627	35 627	8 569	27 058	-	-
Médicas	48 854	48 854	47 474	1 380	-	-
Cultura Física	3 616	3 616	1 267	2 349	-	-
Arte	842	842	370	472	-	-

Fuente EDUCACIÓN: RESUMEN DEL CURSO ESCOLAR 2015/2016 E INICIO DEL CURSO ESCOLAR 2016/2017 y ONEI: Oficina Nacional de Estadística e Información de la República de Cuba.

La temática que se aborda no debe pasar por alto las tendencias en las políticas educativas que tienen que solucionar las nuevas situaciones de falta de equidad en el entramado social en nuestro país y el papel de nuestras universidades para poder cumplimentar con calidad su misión de acuerdo a lo que establecen los Lineamientos de la Política Económica y Social a la educación superior, a saber:

138. La matrícula en las diferentes carreras estará en correspondencia con las demandas del desarrollo de la economía y la sociedad.

139. Elevar el rigor y efectividad del proceso educativo para incrementar la eficiencia del ciclo (porcentaje de graduados respecto a los matriculados cinco años antes).

140. Cambiar la estructura de formación de las carreras pedagógicas al incrementar en un 50 % las de nivel medio y reducir proporcionalmente las de nivel superior en estas especialidades.

141. Actualizar los programas de formación e investigación de las universidades en función de las nuevas tecnologías, e incrementar la matrícula en carreras tecnológicas y de ciencias básicas afines.

142. Ratificar que las condiciones que se creen para que los trabajadores puedan estudiar son bajo el principio de que debe ser a cuenta del tiempo libre del trabajador y a partir de su esfuerzo.

Entre las propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión, el MES introduce cambios en el marco del perfeccionamiento en la formación de pregrado en carreras de perfil amplio, dirigidas a la solución de problemas generales y frecuentes de la profesión en el eslabón de base, lo que permite reducir la duración de las carreras a cuatro años.

Actualiza y adecua, con enfoque de sistema, los estudios de posgrado de acuerdo a las transformaciones que se realicen en las carreras y con los programas de educación de ciclo corto.

En el acceso a la educación superior, teniendo en cuenta las necesidades y debilidades de las modalidades del curso por encuentro y la educación a distancia, y atendiendo a las características de los aspirantes, se decidió trasladar la evaluación del cumplimiento de los requisitos de ingreso a la educación superior actualmente vigentes, al período inicial de estudios de la carrera, así como establecer diferentes grados de presencialidad en el Curso por Encuentros, de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de los estudiantes y con las posibilidades de la institución universitaria.

Se trabaja por favorecer el cumplimiento del plan de plazas para las carreras pedagógicas en curso diurno y por encuentros, según se acuerde en los territorios.

Se modifican los planes de estudio de las carreras pedagógicas Matemática- Física, Biología-Química, Biología-Geografía, Educación Laboral e Informática para que tengan un perfil terminal en una sola disciplina.

De igual forma, se concibe aplicar gradualmente un nuevo modelo de educación a distancia basado en una pedagogía moderna y en las TIC.

Es necesario entonces, valorar como acciona la universidad en relación a los grupos vulnerables de amplio reconocimiento (discapacitados, ancianos, niños, mujeres, inmigrantes etc.) y otros que vienen surgiendo dada la dinámica externa e interna al ámbito universitario y cuya vulnerabilidad en ocasiones no es tan perceptible, es en nuestra consideración donde la universidad puede promover en su vínculo con la sociedad y utilizando la investigación estratégica aportar las herramientas necesarias para la toma de decisiones de los decisores locales y enfrentar los retos poblacionales del futuro cercano.

Nuestras universidades ejecutan las Resoluciones que se aplican a los estudiantes con discapacidad, pero no en todas tenemos instrumentadas herramientas que institucionalmente han de utilizarse para brindarle el beneficio necesario en el proceso enseñanza- aprendizaje para su inclusión de acuerdo a sus posibilidades.

Podemos afirmar que la internacionalización que ha se viene potenciando cumple objetivos en la medida que garantiza a través del intercambio de experiencias la forma de asimilar las mejores prácticas lo que posibilita condicionarlas a nuestro contexto , así se ha puesto de manifiesto la preparación de gestores en jornadas internacionales de capacitación, coordinación en proyectos de colaboración, redes de conocimientos e intercambios *on line* con grupos con amplia experiencia en relación con la equidad y la calidad institucional.

Cuba, participa como integrante del Grupo de Gestión del Conocimiento de la CELAC (Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños) y junto a los líderes de las naciones de CELAC hace suyo los ejes vinculados a la Agenda 2030, para el Desarrollo Sostenible (los seres humanos, el planeta, la prosperidad y las iniciativas conjuntas).

Estudiar el papel de nuestras universidades en el sistema de ciencia e innovación tecnológica, de lo cual debe resultar el perfeccionamiento de las políticas en este sentido posibilita las estrategias y acciones en ese campo, teniendo en cuenta las experiencias educativas en la formación de investigadores y gestores del conocimiento y la innovación lo que unido al efecto diseminador de los CUM (Centros Universitarios Municipales), imprimen fundamento cohesionador a los colectivos que trabajan la equidad y contribuirá a eliminar importantes diferencias en las oportunidades de desarrollo profesional de mujeres y hombres dedicados a la ciencia y a la tecnología.

#### **4.4. Algunas experiencias de interés**

La universidad es un actor importante en el hecho de construir y anticipar escenarios en la búsqueda de la equidad y la cohesión social, para ello debe transformarse a sí misma, a la vez que tiene que mantener como esencia su misión. El encargo social de la Universidad Cubana lleva tal y como se ha descrito en todo este trabajo, el sello que la distingue por la equidad en un sistema social generado por un proyecto comprometido de toda la Nación, donde la humanidad se combina con la diversidad de formas de vida para una ciudadanía plena.

Como una de las experiencias de interés referimos la política educativa del acceso a la educación superior y a tal propósito explicamos que los aspirantes a ingresar en la educación superior cumplen el requisito de aprobar los exámenes correspondientes y disponen de un número de plazas o cupos determinados acorde a las necesidades de formación de los organismos centrales del estado en sus provincias de residencia estos mismos organismos son los encargados de garantizar a los que egresan de la modalidad del curso regular diurno, un empleo, esta política favorecedora se mantiene.

No obstante, tanto en el ingreso como en el egreso, no siempre existe la satisfacción total, por cuanto puede no haberse formado el estudiante en la carrera de su interés o puede no haber sido ubicado laboralmente en el empleo de su preferencia. Es indiscutible que resulta complejo tratar de combinar ambas cosas, pero también es muy complejo en el orden social que la insatisfacción conduzca a la pérdida de esfuerzos y recursos, en un país con una situación económica adversa.

Precisamente, la dimensión social de la pertinencia de la educación superior alcanza su mayor expresión a partir del conocimiento que posean las universidades de sus espacios de vulnerabilidad, desigualdades, situación de conflicto generadas o presentes en su contexto, es la forma más eficaz de insertar conscientemente las acciones en el entramado social para encontrar soluciones, precisamente porque conoce sus posibilidades para poder favorecer el desarrollo humano acorde a las necesidades en el orden personal y grupal.

El desarrollo del Proyecto ACCEDES (El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica) en la Universidad de Cienfuegos, contribuyó al conocimiento de las debilidades del área de ingreso a la educación superior y a partir de la metodología APRA se actuó en consecuencia para conocer y diagnosticar los colectivos vulnerables en tres municipios con áreas conceptualizadas como entornos de riesgo. Los resultados obtenidos, sirven de antecedentes en estos momentos para el trabajo de análisis de la situación actual que da inicio al Proyecto ORACLE (Observatorio Regional de la Equidad y la Calidad en Iberoamérica).

El Programa Ramal GUCID (Gestión Universitaria del Conocimiento y la Innovación para el Desarrollo) que se despliega en la universidad desde el año 2006 genera investigaciones estratégicas que han logrado y mantienen la vinculación universidad- sociedad, en primer lugar. Han posibilitado el espacio para la generación de la posibilidad innovativa local y en la proyección extensionista universitaria, conformando la cultura científica, tecnológica e innovativa en las localidades a través de las CUM.

El Programa GUCID está insertado en los ocho municipios de la provincia. La gestión universitaria del conocimiento y la innovación es la "investigación axial" de la universidad.

La universalización cubana asistió también como característica de la época y expresión de las tendencias del desarrollo de las ciencias a un corrimiento que privilegió a las ciencias sociales, y limitó en estos últimos años el despliegue de las ingenierías y las ciencias básicas.

Un significativo resultado se obtiene a través del PIAL, (Proyecto para fortalecer la Innovación Agropecuaria Local), este se despliega con financiamiento externo y está compuesta por los siguientes ejes de trabajo: juventud, género, diversidad y tecnología.



El proyecto PIAL se inicia en el año 2001 por tres contextos innovativos locales y se extiende posteriormente alcanzando hoy la cifra de cuarenta y cinco municipios participantes, transita por tres fases en su desarrollo, estas son: Fase I, desde el 2001 hasta el 2006, donde se logró fortalecer un tejido de agricultores innovadores que trabajaron el Fitomejoramiento Participativo. La Fase II, se desplegó de los años 2007 a la 2011, donde se desarrollaron los Centros Locales de Innovación Agropecuarias, actualmente definidas como Plataformas Locales para la Innovación Agropecuaria. En la Tercera Fase, que transcurre desde el 2013 y se proyecta hasta el 2017, se propone como meta su incidencia en las políticas públicas locales y nacionales, que permitan una socialización de las buenas prácticas del sistema de innovación. Dentro de sus logros se puede destacar: 1) Fusión de productores locales con la academia universitaria que realiza un proceso de transferencia de tecnología vertical, 2) Privilegia las buenas prácticas productivas, 3) Privilegia el papel del conocimiento tradicional y lo fortalece desde el conocimiento científico, 4) Posibilita el despliegue de la aplicación de los resultados en el contexto productivo de las pequeñas empresas, denominadas microempresas, las que contribuyen a garantizar la seguridad alimentaria, que es una necesidad para el sostenimiento y desarrollo de la sociedad cubana actual.

Al evaluar los resultados del trabajo y los impactos sociales de esta red de investigación estratégica, en la que participan diversas universidades del país, el más significativo consiste en la contribución a la transformación de la cultura científica, tecnológica y de innovación de los productores e investigadores que en ella participan.

En esta etapa y en correspondencia con la conformación de las capacidades gestadas por GUCID, dos Centros Universitarios Municipales, despliegan proyectos en los marcos de PADIT, (Plataforma Articulada para el Desarrollo Integral Territorial) financiada por el PNUD, los efectos que se esperan de estos proyectos en su primera etapa están dirigidos a: "Fortalecer la institucionalidad local, potenciando las capacidades de los gobiernos para una gestión articulada del desarrollo territorial, se orienta a jóvenes y mujeres en los espacios multisectorial y transdisciplinario y por supuesto sus acciones se entrelazan a las que ya existen para la atención a colectivos vulnerables".

El CESOC (Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad de Cienfuegos) ha impulsado una investigación desde la perspectiva transdisciplinar entre las Ciencias Naturales y Sociales, que amplía los estudios socioculturales e históricos relacionados con la paleontología a través del análisis de restos fósiles pertenecientes al periodo histórico cretáceo en la zona de la Rioja ubicado en el municipio de Cruces. En este proyecto participan diferentes instituciones del territorio como el CUM, los Órganos del Poder Popular y el Centro Provincial de Patrimonio.

Se introdujo una nueva metodología y se conformó una comunidad de aprendizaje central que promovió la actividad en los municipios de Aguada, Cruces y Rodas, lo que repercute en: Variación de la actividad económica familiar, valor agregado de las producciones, reconocimiento a la mujer rural, comercialización, incremento de ingresos y mejora de la calidad de vida de mujeres.

Se logró que las mujeres usaran y controlaran las semillas, reconocimiento de la mujer como actor fundamental del manejo de la diversidad de semillas. El tema del género se situó en la agenda pública de programas y proyectos de los gobiernos locales. Coordinación y fortalecimiento del mecanismo de equidad de género por la FMC (Federación de Mujeres Cubanas), se ampliaron los espacios de concertación local y de coordinación.

Un grupo importante de temas alrededor de la equidad conforman el quehacer del CESOC y los diferentes departamentos de la Facultad de Ciencias Sociales, así como el trabajo de los grupos

estudiantiles de investigación.

Pueden mencionarse: Violencia de género, Papel de la mujer en los Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, Mujer rural y liderazgo femenino, Educación Ambiental desde el Enfoque de género, temas sobre violencia familiar, Universidad-Familia y Sociedad, Estudios sobre longevidad, Ruralidad, Migración, etc. centran la atención sobre consideraciones y soluciones para reducir las desigualdades y establecer acciones desde la universidad.

Abordajes sobre la universidad inclusiva se realizan en la Facultad de Ciencias Pedagógicas, desde su perspectiva, a lo que se une diversidad de investigaciones sobre la niñez y la juventud.

#### **4.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión**

No se puede negar que las ocupaciones de la Universidad colocan en el lugar preferencial que le corresponde a la equidad. El sistema de educación superior cubano permanentemente en sus políticas lo ha tenido en cuenta. Al referirnos al aseguramiento del acceso, las respuestas a ese reclamo es mantener la intención de crear iguales oportunidades para todos, sin embargo, en la actualidad las posibilidades reales del acceso están condicionadas por características muy particulares.

Las barreras para que se puedan materializar las aspiraciones de algunos de los solicitantes están en dependencia de factores diversos que involucran al individuo, la familia, y a la estructura y organización de la sociedad cubana.

Es obligada la aclaración que algunos de los obstáculos que se presentan en la actualidad en el acceso ya está implementándose la propuesta de mejora, lo cual ya lo abordamos en un epígrafe anterior y se trata de la flexibilización de aplicar los exámenes posteriormente al momento de entrada en la modalidad de los Cursos por Encuentros.

Pero no todos los obstáculos pueden desaparecer de igual forma, por ejemplo:

- Los fines establecidos para la educación superior en la identificación prioritaria de satisfacer las necesidades económicas actuales, que forman parte de las políticas de desarrollo vigentes, con una visión estrecha en relación con la formación del profesional competente destinado al mundo laboral.
- Los problemas en los diversos niveles y los resultados en cuanto a la formación y preparación del estudiante en el sistema de educación general, aspecto que dificulta el éxito en la realización de los exámenes de ingreso.

Estas dos reflexiones exponen situaciones que están presentes y que constituyen espacios sensibles y que deben ser visibles en las nuevas políticas que se pongan en marcha.

De igual forma desde la teoría se puede canalizar lo relacionado con las correcciones de las políticas, así investigadores como (Adelantado, 2000) expresan que las políticas públicas tienen que ver con el bienestar de las personas a través de la acción social explorando el contexto social, político, ideológico e institucional en el cual el bienestar es producido, organizado y distribuido

contribuyendo a aumentar o disminuir el bienestar de individuos y grupos.

Otra aproximación se puede obtener siguiendo al mismo autor a partir de considerar que hacen los investigadores sobre la misma. Al respecto señala: la existencia de enfoques para indagar sobre diferentes aspectos de las políticas sociales, haciendo referencia a un enfoque actual que analiza las cuestiones sociales como el envejecimiento de la población, los cambios familiares etc. Otro enfoque, más convencional, busca soluciones a los problemas sociales como el desempleo, la pobreza o el trabajo infantil.

Algunos se centran en el estudio de las necesidades de grupos sociales específicos como discapacitados, ancianos, niños desempleados, inmigrantes. Sin embargo, aunque el enfoque más tradicional es el que se limita a los grandes servicios sociales (sanidad, educación, pensiones, viviendas y servicios sociales recientemente están emergiendo un nuevo enfoque de las políticas sociales basado en cómo éstas a las afectan a la vida de las personas, para entender cómo funciona o que impactos tiene sobre la vida cotidiana (Adelantado, 2000).

## 4.6. Referencias

- Adelantado, J. (2000). Cambios en el Estado del Bienestar. Políticas sociales y desigualdades en España. Barcelona: Icaria-UAB.
- Aguilar, L. (2007). El aporte de las políticas públicas y la nueva gestión pública de la gobernanza. XII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y la Administración. Santo Domingo.
- Benavente, J.M. y Price, J.J. (2013). Evaluación de la institucionalidad pública de ciencia, tecnología e innovación en Chile: 1990-2012. En G. Crespi y G. Dutrénit (Eds.), Políticas de ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo: La experiencia latinoamericana (pp.51-67). México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico.
- Casas, R. (Ed.) (2003). La formación de Redes de Conocimiento. Una perspectiva regional desde México. México: Anthropos Editorial.
- Crespi, G. y Dutrénit, G. (2013). Políticas de ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo: La experiencia latinoamericana. México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico.
- Núñez, J. (2009). La ciencia y la tecnología como procesos sociales. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela, MES.
- Rojas Betancur, H. (2008). La importancia de las políticas públicas de formación en investigación de niñas, niños y jóvenes en Colombia para el desarrollo social. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales para niñez y juventud, 6(2): 885– 896.
- UNESCO (2000). Reporte de la Comisión Internacional de la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.
- UNESCO (2010). Informe Mundial sobre la Ciencia, 2016. Editorial Santillana.



## CAPÍTULO 5

# **TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN EN ECUADOR**

Ana Garzón Castrillón

*Universidad Estatal de Milagro - UNEMI*

Carolina Bañol Pérez

*Universidad Estatal Amazónica - UEA*

## 5.1. Introducción

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) surgió como una reivindicación en 1948 y progresivamente se transformó en un principio fundamental en las Constituciones nacionales y en políticas, objetivos y acciones concretas, más o menos coherentes y pertinentes dentro del contexto de cada país. En la DUDH (art. 26) toda persona tiene derecho a la educación, y la educación “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” y el “acceso a la educación superior será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (Naciones Unidas, 1948, p. 8).

Sen (2004) afirma que una teoría de los derechos humanos debe abordar seis cuestiones, entre ellas “¿qué deberes y obligaciones generan los derechos humanos? y ¿qué acciones pueden promover los derechos humanos y, en particular, si la legislación debe ser el medio principal o incluso necesario de aplicación de los derechos humanos?” (2004, p. 318). Actualmente en el Ecuador, el respeto y las acciones para garantizar el cumplimiento del derecho fundamental de la educación y de manera específica de la educación superior, está soportada en tres pilares normativos:

- La Constitución de la República del Ecuador (2008): promueve la defensa de los derechos humanos, el derecho a la educación superior pública y gratuita, garantiza el acceso, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación, entre otros.
- El Plan Nacional de Desarrollo “Buen Vivir” (2009, 2013, 2017): entre sus objetivos está fortalecer las potencialidades y capacidades de los ciudadanos y democratizar el acceso a la educación superior, promover la culminación de estudios, la interacción recíproca entre la educación y el sector productivo, difusión del conocimiento, entre otros. Define metas a alcanzar.
- Ley Orgánica de Educación Superior – LOES (2010): fundamenta el derecho a la educación superior en el “ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia” (art. 4); las universidades, haciendo uso de su autonomía, debe diseñar e implementar acciones para garantizar este derecho. La calidad de la educación se evaluará en dos niveles, institucional y de cada programa académico.

En el Ecuador, la población indígena, afrodescendiente y la población en condiciones de pobreza, son grupos sociales con alto riesgo de exclusión, por esta razón las universidades públicas y privadas, haciendo uso de su autonomía responsable, deben realizar acciones encaminadas a garantizar el cumplimiento del derecho a la educación a toda la población. La Universidad Estatal Amazónica, es un ejemplo de buena práctica en esta vía, sus acciones integran la promoción de la educación superior en la población indígena, el respeto al medio ambiente, el respecto a los saberes ancestrales y el progreso científico.

Actualmente los principales retos de la educación superior en el Ecuador, es dar cumplimiento a la agenda 2021 y 2035 y a los objetivos del nuevo Plan de Desarrollo 2017-2021 (los dos en proceso de construcción), que enfatizan la importancia de garantizar el acceso, permanencia y graduación; en la calidad, pertinencia y relevancia de la oferta académica coherente con las necesidades económicas y sociales del país; en el bienestar de la comunidad universitaria; y en la calidad y equidad de la educación superior.

## 5.2. Contexto general y normativo

La Declaración de los Derechos Humanos es universal y cada Estado establece a partir de su política y normas, las estrategias, acciones y recursos que permitan defender y asegurar, entre otros derechos, la educación para todos sus ciudadanos. En el Ecuador esta responsabilidad de la defensa y cumplimiento de los derechos humanos está presente en su Constitución Nacional, planes de desarrollo y políticas específicas (leyes, reglamentos, normas, acuerdos) de cada sector.

El país tiene actualmente en su historia veinte cartas constitucionales a partir de su separación de la Gran Colombia en 1830; las tres últimas en los años 1979, 1998 y 2008; la Constitución del 2008 es la que actualmente guía la política y plan de desarrollo del país. La revisión de estas Constituciones permite ratificar que en ellas se presenta la educación como derecho humano, pero con algunos matices entre los niveles de educación. En el siguiente cuadro se presenta la promulgación que hacen estas tres cartas constitucionales sobre derechos humanos, educación y educación superior y sus instituciones (IES: universidades y escuelas politécnicas-EP).

**Cuadro 1.** La Constituciones Políticas del Ecuador y la Educación Superior.

Constitución	Estado y los derechos humanos	La educación como derecho humano	La educación superior: IES
1979	Asegura la vigencia de los derechos humanos fundamentales y promueve el progreso económico, social y cultural de sus habitantes.	El Estado garantiza el acceso a la educación sin discriminación alguna. Se garantiza la libertad de enseñanza y de cátedra.	Las instituciones son autónomas, su función principal es el estudio y formulación de soluciones a los problemas del país y la investigación científica.
1998	Garantizar a todos sus habitantes, sin discriminación, el libre y eficaz ejercicio y goce de los derechos humanos.	Educación es un derecho irrenunciable de las personas, área prioritaria de inversión pública, requisito del desarrollo nacional y garantía de equidad social.	Sus funciones: la investigación científica, la creación y desarrollo de la cultura nacional, y el estudio y planteamiento de soluciones para los problemas del país.
2008	Garantizar sin discriminación alguna, el efectivo goce de los derechos establecidos en la constitución.	La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida, área prioritaria de la política pública e inversión, garantía de la igualdad e inclusión social (acción afirmativa).	Educación pública de tercer nivel (licenciaturas) es gratuita. Entre sus funciones: formación académica, investigación científica, promoción, desarrollo y difusión de los saberes.

Fuente: elaborado a partir de Constituciones de la República del Ecuador 1979,1998 y 2008.

La Constitución Política del 2008, introduce el concepto del “Buen Vivir, Sumak Kawsay” como base para la formulación de sus planes de desarrollo y políticas sectoriales, en ella se afirma:

Decidimos construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el sumak kawsay; una sociedad que respeta, en

todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades; un país democrático, comprometido con la integración latinoamericana [...] (2008, p. 15).

Bajo esta conceptualización se formularon los Planes Nacionales de Desarrollo: 2009-2013, 2013-2017 y 2017-2021 (en construcción); la educación forma parte de los objetivos, políticas y estrategias de estos planes y son un reto por cumplir. En los planes se corrobora el papel de la educación en el desarrollo del país y como un derecho de todos los ecuatorianos sin discriminación y con atención especial a los grupos vulnerables: personas con discapacidad, con enfermedades catastróficas, mujeres en estado de embarazo, y comunidades, pueblos y nacionalidades (indígenas).

**Cuadro 2.** El Plan del Buen Vivir y la Educación Superior como derecho humano.

Período	Objetivos	Retos fin del periodo
2009-2013	<p>Objetivo 2: Mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía.</p> <p>Mejorar progresivamente la calidad de la educación, con un enfoque de derechos, de género, intercultural e inclusiva, para fortalecer la unidad e impulsar la permanencia en el sistema educativo y la culminación de los estudios.</p>	<p>§ Aumentar el número de investigadores dedicados a I+D+i, llegar a 1.600 investigadores en el 2013.</p> <p>§ Lograr el promedio de América Latina en la tasa de matriculación: el 31%.</p> <p>§ Incrementar el número de becas a profesores para estudios de doctorado y maestría: 1.500 beneficiarios.</p> <p>§ Incrementar el número de artículos indexados, llegar a 423 publicaciones.</p> <p>§ Alcanzar el 0.44% del PIB de inversión en I+D+i.</p>
2013-2017	<p>Objetivo 4: Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía.</p> <p>Garantizar a todos el derecho a la educación, bajo condiciones de calidad y equidad, teniendo como centro al ser humano y el territorio.</p>	<p>§ Aumentar la tasa de matriculación en educación superior, lograr el 46%.</p> <p>§ Aumentar el número de titulados en tiempo oficial: llegar al 80%.</p> <p>§ Profesores con estudio de cuarto nivel (doctorados y maestrías): 85% de la plantilla.</p>
2017-2021 Versión en proceso de discusión en foros	<p>Objetivo 2: Afirmar la interculturalidad y plurinacionalidad, revalorizando las identidades diversas.</p> <p>Erradicar la discriminación y exclusión social mediante acciones afirmativas y de reparación integral para la construcción de una sociedad inclusiva.</p>	<p>§ Incrementar la tasa neta de matrícula de personas por auto-identificación étnica (indígena, afroecuatorianos y montubio) con acceso a educación general básica, bachillerato y superior.</p> <p>§ Incrementar la inversión en los territorios con mayor concentración de pueblos y nacionalidades.</p> <p>§ Mejorar los servicios públicos de educación y salud con enfoque intercultural</p>

Fuente: elaborado a partir de SENPLADES (2009, 2013, 2017).

Para cumplir con estos retos se realiza acciones coordinadas entre la Secretaria de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENSECYT) y las IES, en especial en la asignación de recursos para otorgar becas a profesores para estudio de cuarto nivel y para desarrollo de investigaciones en las áreas relevantes para contribuir en la matriz productiva del país definidas en el plan de desarrollo y

en los procesos de admisión de estudiantes a las instituciones. Las IES tienen según la Constitución y la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) autonomía para la gestión administrativa, financiera y académica, esta autonomía responsable debe acoger los lineamientos de la política de educación superior. En la LOES se afirma: la educación superior es un derecho humano, en el cuadro 3 se presentan los aspectos más importantes de esta Ley relacionados con el derecho a la educación y la inclusión en la educación superior.

**Cuadro 3.** La LOES: el derecho a la educación y la inclusión en la educación superior.

<p><i>Fin de la Educación Superior</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación superior de carácter humanista, cultural y científica constituye un derecho de las personas y un bien público social.</li> </ul>
<p><i>Derecho a la Educación Superior</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia.</li> </ul>
<p><i>Derechos de los Estudiantes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceder, movilizarse, permanecer, egresar y titularse sin discriminación conforme a los méritos académicos.</li> <li>• Acceder a una educación de calidad y pertinente, para inicio de una carrera profesional en igualdad de oportunidades.</li> <li>• Educación pública gratuita (licenciaturas /pregrado) y con becas económicas .</li> </ul>
<p><i>Inclusión: estudiantes, personal académico y no académico</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La ES un derecho de las comunidades, pueblos y nacionalidades.</li> <li>• Garantía de accesibilidad y condiciones necesarias para personas con discapacidad.</li> <li>• ES sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad.</li> </ul>

Fuente: elaborado a partir de LOES (2010).

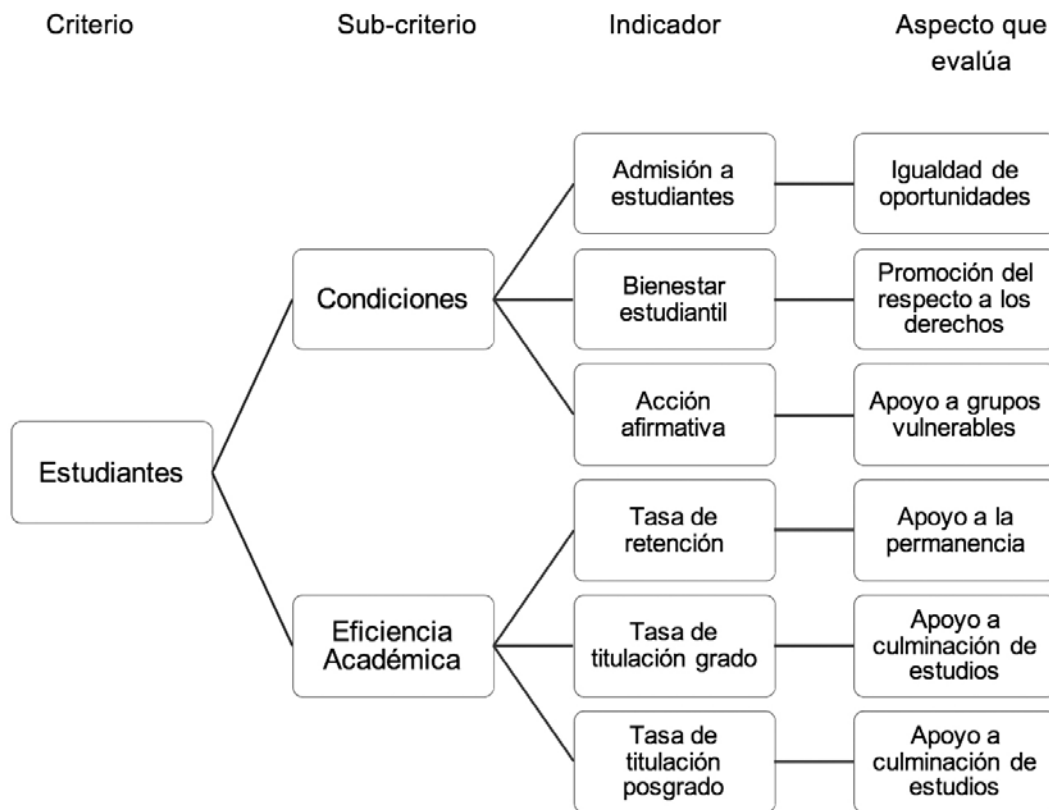
Las IES deben garantizar a sus estudiantes una educación de calidad, según lo previsto en la LOES, el Consejo de Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) diseñó modelos para la evaluación y acreditación de las instituciones y de los programas académicos (genérico y específico), entendiendo por calidad “la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente” (LOES, 2010, art. 93).

El modelo institucional (CEAACES, 2013, 2015a) contempla seis criterios de evaluación: organización, academia, investigación, vinculación con la comunidad, recursos e infraestructura y estudiantes. Los indicadores del criterio estudiantes, permiten de cierta manera verificar el cumplimiento de los derechos de los estudiantes por parte de las IES; en concreto las IES deben implementar la normativa de acceso a la universidad para garantizar la igualdad de oportunidades, cumplir los estándares de permanencia y titulación, apoyar a estudiantes de grupos vulnerables por medio de acción afirmativa y en general, fomentar acciones de respeto a los derechos y a la integridad de las personas. Desde



una perspectiva de los derechos humanos y la inclusión, se presenta en el gráfico 1 los indicadores y aspectos que evalúa el modelo en su criterio “estudiantes”.

**Gráfico 1.** Criterio estudiantes, modelo de evaluación institucional 2015.



Fuente: elaborado a partir de CEAACES (2015a, p. 44).

El modelo genérico para la evaluación de los programas académicos (entorno de aprendizaje de las carreras) también tiene entre sus criterios el de estudiantes para evaluar dos aspectos (CEAACES, 2015b): a) la participación de estudiantes en: tutorías, actividades complementarias, actividades vinculadas con la colectividad, bienestar estudiantil y participación en procesos de acreditación; y b) la eficiencia, valora la tasa de retención y de titulación de la carrera.

### 5.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad

En el apartado anterior se evidencia coherencia y complementariedad entre las normas que actualmente guían la educación superior en el Ecuador; sin embargo, de la norma a la intervención en las instituciones, y a la obtención de resultados que garanticen el derecho a la educación, puede existir una brecha más o menos grande dependiendo de la situación de cada institución, de su capacidad de gestión, de los recursos físicos y humanos, del entorno socio-económico y cultural en el que desarrolla su actividad, entre otros, por lo tanto estos aspectos se deben analizar con más detalle.

Tomasevsky (2004) formuló un marco general para evaluar el cumplimiento del derecho a la educación y el derecho en la educación por parte de los Estados; este marco está constituido por

cuatro dimensiones: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (ver cuadro 4).

**Cuadro 4.** Dimensiones del derecho a y en la educación.

Derecho a la educación	Derecho en la educación
<p><b>Accesibilidad:</b> acciones para eliminar barreras discriminatorias y legales, para facilitar el acceso, garantizar la obligatoriedad y gratuidad.</p>	<p><b>Aceptabilidad:</b> calidad de la educación, cumplimiento de los estándares mínimos, fomento del respeto a los derechos y la diversidad.</p>
<p><b>Disponibilidad:</b> asignación de recursos financieros, humanos y físicos suficientes para realizar el proceso educativo.</p>	<p><b>Adaptabilidad:</b> inclusión y adaptación de los procesos educativos a las necesidades de estudiantes con discapacidad, indígenas, migrantes.</p>

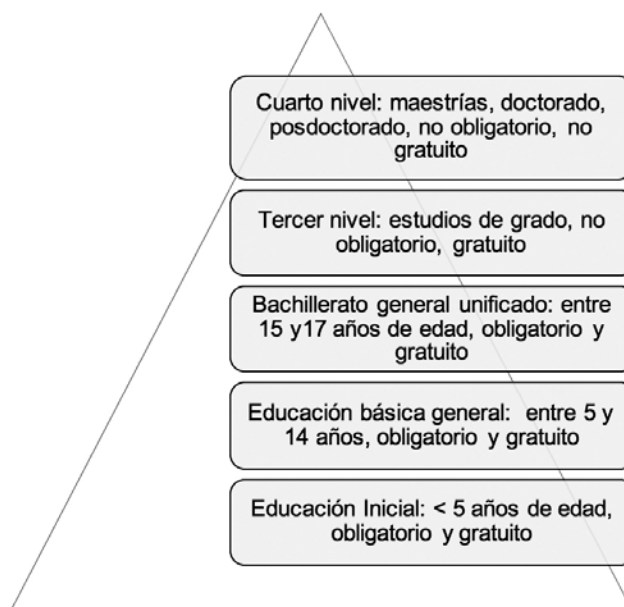
Fuente: elaborado a partir de Tomasevsky (2004) y Martínez (2016).

En este apartado se presenta las acciones que realiza el gobierno y las instituciones de educación superior del Ecuador para garantizar el cumplimiento del derecho a y en la educación; es una primera aproximación al análisis utilizando las dimensiones del cuadro 4, con una importante limitación, la escasa información debido al reciente desarrollo del sistema de información sobre educación superior en el país.

### 5.3.1. La accesibilidad

El actual sistema educativo del Ecuador está conformado por cinco niveles de formación con las características que se registran en el gráfico 2. En general, la obligatoriedad de un nivel educativo, está acompañada por la asignación de recursos por parte del estado para garantizar su gratuidad y equidad en el acceso. En el contexto latinoamericano Argentina, Bolivia, Perú Venezuela y Ecuador ofrecen estudios de grado gratuito, aunque no obligatorios (OEI, 2015, p. 87). En el Ecuador el Consejo de Educación Superior-CES en el 2014 ratifica y reglamenta la gratuidad de tercer nivel (educación superior de grado/licenciatura) de obligatorio cumplimiento para las instituciones de educación pública. De la gratuidad se pueden beneficiar las personas que realicen el proceso de acceso a la universidad establecido en el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, y los estudiantes regulares (matriculados en al menos el 60% de las asignaturas que permite el plan de estudio en el periodo académico).

**Gráfico 2.** Sistema educativo del Ecuador.



Fuente: elaborado a partir de OEI (2015, p. 86).

La gratuidad cubre (CES, 2014, p. 4): a) las asignaturas, cursos o sus equivalentes en el periodo académico ordinario o extraordinario; b) cursos de lengua extranjera, computación, seminarios, que debe cumplir para obtener su título; c) seguro de vida y accidentes; y d) otras actividades de aprendizaje debidamente planificadas que contribuyen a la formación integral del estudiante. Se pierde la gratuidad por “reprobar en términos acumulativos, más del 30% de las horas correspondientes a las asignaturas, cursos o sus equivalentes [...]” (CES, 2014, p. 7). Las IES deben diseñar los procesos y procedimientos para garantizar la gratuidad, el cumplimiento total de esta normativa es responsabilidad del Órgano Colegiado Académico Superior (OCAS) y del Rector de cada institución.

En el contexto ecuatoriano la gratuidad es una estrategia importante para garantizar el derecho a la educación superior, si se tiene en cuenta que el 56% de IES son públicas, porcentaje superior a otros países de la región (en Colombia sólo el 20.8% de las universidades son públicas) y acogen el 58.7% de los estudiantes del país (ver cuadro 5).

**Cuadro 5.** Instituciones de educación superior, tipo y estudiantes

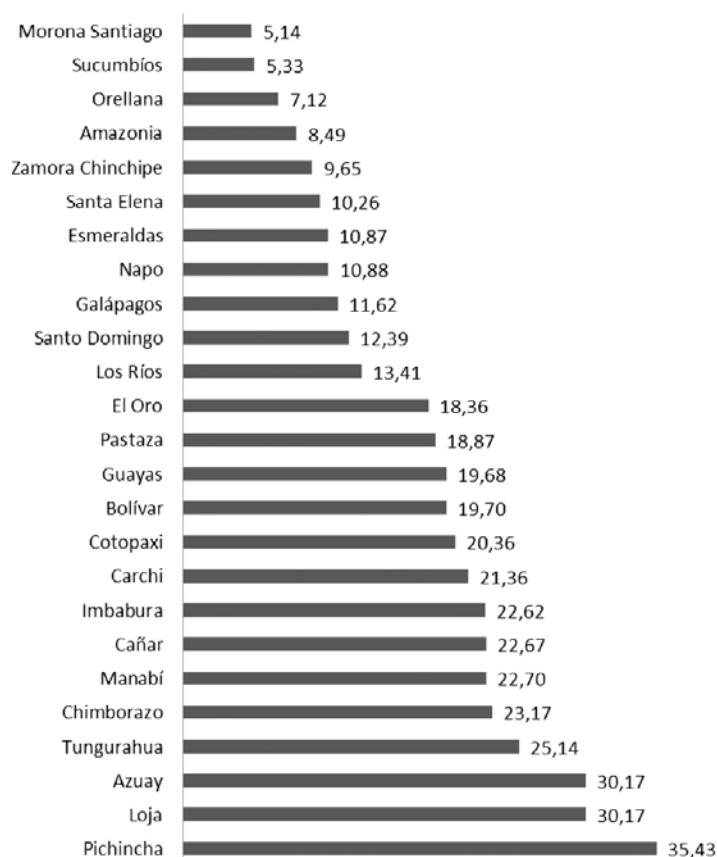
Tipo de IES	Número de IES	Estudiantes 2015	% de estudiantes por tipo IES
Pública	33	344.292	58.7
Particular cofinanciada	8	168.187	28.7
Particular (privada)	18	73.897	12.6
Total	59	586.376	100.00

Fuente: elaborado a partir de CEAACES (2015c) y SENESCYT (2016).

En el mediano y largo plazo, el análisis de la tasa de matriculación, entendida “como la población de 18 a 24 años de edad que está matriculada o inscrita en establecimientos de enseñanza superior universitaria y no universitaria, expresado como porcentaje de la población del mismo grupo etario” (INEC, 2016a, p. 1), puede ser un buen indicador del impacto de la gratuidad a nivel nacional y de la accesibilidad a estudios universitarios en cada provincia y cantón que conforman el país.

La información disponible del 2015 (INEC, 2016b) permite tener una visión inicial de este indicador, en el gráfico 3 se presenta la tasa de matriculación en las 25 provincias del país, este indicador presenta una brecha muy grande entre provincias, está en el rango del 5.14% y el 35.43%. La ubicación geográfica de las IES también afecta los resultados de la tasa de matriculación por provincia, actualmente la mayoría de las IES están en las capitales de las provincias, 7 provincias no tienen IES y aproximadamente el 51% están ubicadas en Quito (Provincia de Pichincha) y Guayaquil (Guayas).

**Gráfico 3.** Tasa de matriculación en educación superior por provincias 2015.



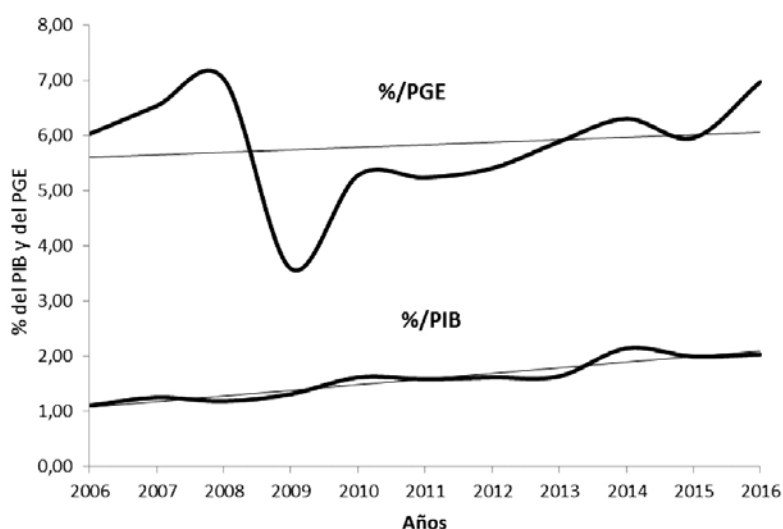
Fuente: elaborado a partir de INEC (2016b).

### 5.3.2. La disponibilidad

Las IES públicas en el Ecuador tiene anualmente una asignación de recursos para su funcionamiento; según la LOES (2010) los recursos lo distribuye el Estado teniendo en cuenta los criterios de calidad, eficiencia, justicia y excelencia académica; para esta asignación se analiza los siguientes parámetros (LOES, 2010, art. 24): a) número de estudiantes y costo por carrera y nivel; b) número, dedicación, título y experiencia docente en función de las evaluaciones pertinentes; c) clasificación académica y tipología de instituciones, carreras, y programas; d) eficiencia en docencia e investigación y relación con el desarrollo nacional y regional; e) eficiencia terminal; y f) eficiencia administrativa.

Para la asignación de los recursos a las IES públicas y particulares cofinanciadas, se han incluido estrategias para garantizar "igualdad de oportunidades y tratamiento preferencial de los sectores históricamente más desfavorecidos" (SENESCYT, 2013, p. 39), entre ellos están: las IES particulares cofinanciadas deben destinar parte de los recursos recibidos del Estado a la asignación de becas a estudiantes con dificultades económicas, becas de investigación y formación docente; las IES públicas deben diseñar un sistema de becas y ayudas económicas, y garantizar la gratuidad y la aplicación de la política de cuotas y de acción afirmativa. La asignación del presupuesto público a la educación superior como porcentaje del producto interno bruto y del presupuesto de gastos del estado (gráfico 4), presenta un ligero crecimiento a partir del 2010; en promedio en el periodo 2010-2016 el presupuesto para la educación superior representa el 1.80% del PIB y el 5.86% del presupuesto general del estado (PGE); y el 94% de los recursos se destinaron a instituciones públicas y el 6% a particulares cofinanciadas.

**Gráfico 4.** Presupuesto asignado a la educación superior: % PIB, % PGE.



Fuente: elaborado a partir de SENESCYT (2017a).

En diciembre del 2013 se crearon cuatro nuevas universidades que

...responden a las imperiosas necesidades de formación de talento humano y de investigación del país [...] con estas universidades el Ecuador busca propender la excelencia académica, al ser universidades de investigación, y al ofrecer educación superior pertinente al servicio del país, estas 4 universidades marcan un hito en el fomento del conocimiento ecuatoriano y la formación del talento humano del Ecuador. (MCCTH, 2013)

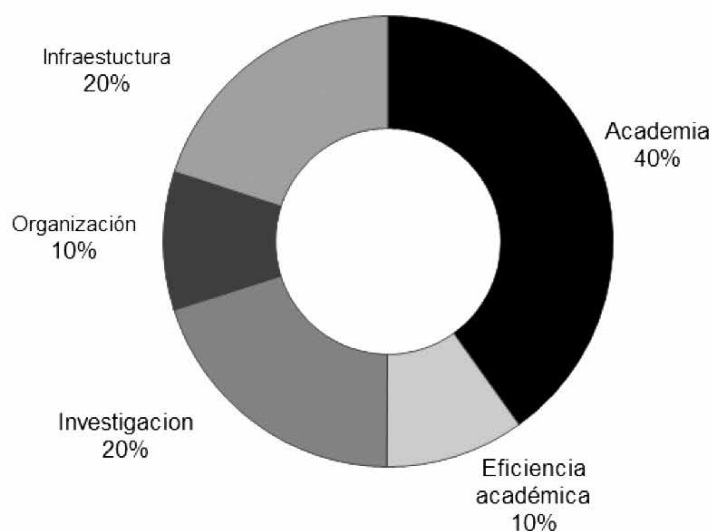
Tres de ellas fueron creadas en provincias donde no existían IES:

- Universidad de Investigación de Tecnología (Yachay) en la provincia de Imbabura: su objetivo es el centro de una ciudad del conocimiento, dirigida a promover la investigación, la generación y difusión del conocimiento.
- Universidad de las Artes en la provincia del Guayas, tiene como fines la formación de creadores, críticos de las artes, profesionales de la cultura y de la industria cultural, y profesores de arte.
- Universidad Nacional de Educación en Cañar: formación de profesores de educación inicial, básica y bachillerato.
- Universidad Regional Amazónica-IKIAM en Napo: para entender y respetar el entorno natural y es un objetivo propuesto en el Plan Nacional de Desarrollo.

### 5.3.3. Aceptabilidad

El cumplimiento de estándares mínimos de calidad, es un derecho en la educación. En el 2013 el CEAACES evalúa las IES y categoriza las instituciones de acuerdo con el nivel de cumplimiento de los indicadores del modelo, este proceso está precedido por la autoevaluación institucional con la participación de la comunidad universitaria. El modelo de evaluación está constituido por 5 criterios, 21 sub-criterios y 46 indicadores, y el peso absoluto de cada indicador está determinado para tres tipos de instituciones: IES que ofrecen grado y posgrado, IES que ofrecen solo grado y las que ofrecen solo posgrado; en el gráfico 5 se presenta los criterios que constituyen el modelo y el peso que cada uno de ellos tiene en la evaluación final.

**Gráfico 5.** Estructura del modelo de evaluación institucional.



Fuente: elaborado a partir de CEAACES (2013).

Los indicadores que evalúan acciones para garantizar la inclusión y equidad de estudiantes y profesores pertenecen a los criterios: academia, eficiencia académica y organización; el peso de estos indicadores en el modelo de evaluación de instituciones que ofrecen pregrado y posgrado se presenta en el cuadro 6.

**Cuadro 6.** Indicadores de inclusión y equidad en el Modelo CEAACES.

Criterio	Indicador	Peso en el modelo
Academia/Carrera docente	Concurso	0.9%
	Remuneración profesores tiempo completo	7.2%
	Dirección de mujeres	0.8%
	Docencia de mujeres	0.8%
Eficiencia académica	Eficiencia terminal pregrado	2.5%
	Eficiencia terminal posgrado	2.0%
	Tasa de retención inicial pregrado	2.5%
	Admisión a estudios pregrado	1.5%
	Admisión a estudios de posgrado	1.5%
Organización/Reglamentación	Acción afirmativa	1.0%
<b>Total participación en el modelo</b>		<b>20.7%</b>

Fuente: elaborado a partir de CEAACES (2013).

La categorización de las instituciones surgió del análisis multicriterio, análisis por conglomerados y análisis directo, se tiene como umbral 0.6 y los resultados del promedio de desempeño del sistema de educación superior. En el cuadro 7 se presenta los resultados de los criterios para cada categoría de IES.

**Cuadro 7.** Categorización IES según resultados de los criterios de evaluación.

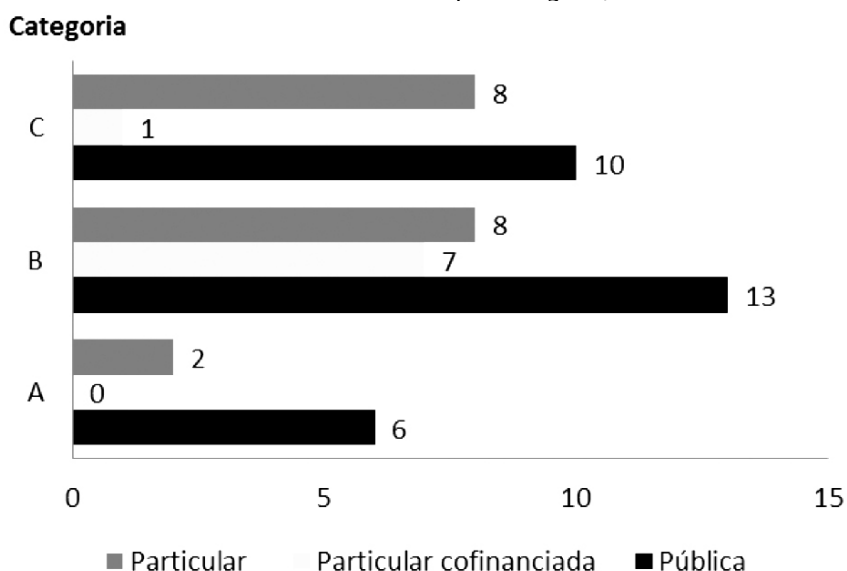
Categorías IES	Criterios de evaluación				
	Academia	Infraestructura	Organización	Investigación	Eficiencia académica
<b>Promedio</b>	0.42	0.65	0.60	0.16	0.56
<b>A</b>	0.65	0.80	0.80	0.55	0.55
<b>B</b>	0.43	0.68	0.63	0.18	0.62
<b>C</b>	0.42	0.63	0.58	0.06	0.50
<b>D</b>	0.30	0.41	0.38	0.05	0.40

Fuente: elaborado a partir de CEAACES (2013).

El criterio eficiencia académica de este modelo (2013) es equivalente al presentado en el gráfico 1 (2015); en el cuadro anterior se observa que este criterio es uno de los más altos en los cinco tipos de IES, lo que significa que las instituciones evidenciaron que tienen definidas las políticas, procesos y procedimientos, que les permite realizar acciones para respetar el principio de igualdad de oportunidades de los estudiantes en función de sus méritos y garantizar que ellos permanezcan y finalicen sus estudios en el tiempo promedio establecido en cada programa académico.

En el 2015 el CEAACES evaluó las IES que en el 2013 se clasificaron en categoría D y procedió a su reclasificación, en el 2018 todas las IES serán evaluadas, sus resultados les permitirá mantenerse, bajar o subir en la escala de categorías. Para finalizar este apartado, el gráfico 6 recoge la situación actual de las IES en el Ecuador desde la perspectiva de su calidad institucional, el 50% de las instituciones se encuentran en categoría B y sólo el 15% en categoría A. Las cuatro universidades creadas en el 2013 aún no han sido evaluadas por esta razón forman parte del gráfico.

**Gráfico 6.** Número de IES por categoría, 2015.



Fuente: elaborado a partir de CEAACES (2015c).

### 5.3.4. Adaptabilidad

El sistema de educación superior (LOES, 2010) debe acoger la población en riesgo de exclusión y garantizar educación adecuada respetando la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso; la asignación de becas a estudiantes de bajos recursos económicos; la paridad de género en el acceso, gobierno y cogobierno; el derecho a la educación a las personas con discapacidad y a las comunidades, pueblos y nacionalidades.

La estructura de la población del Ecuador ofrece una aproximación de la necesidad de adaptación, flexibilidad y en especial, de cobertura del sistema. Según el Censo poblacional del 2010 (INEC, 2010 y 2016c), la población total es de 14.483.499 habitantes, algunas de sus características son:

Población total:

- Blancos, mestizos y montubios: 85.8%.
- Indígenas: 7.0%.
- Afroecuatorianos: 7.2%.

Nivel de pobreza por ingresos:

- Nivel de pobreza: 32.8% de la población con ingreso per cápita mensual inferior a 84.68 dólares.
- Nivel de pobreza extrema: el 13.1% de la población con ingreso per capital mensual de 47.72 dólares.

Población entre 18 y 24 años (edad de asistencia a estudios universitarios)

- Mujeres: 50.4%.
- Hombres: 49.6%.

La Ley de Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) reglamenta la educación inicial, básica y bachillerato, incluye políticas, acciones y recursos para ofrecer educación adaptada a las diversas nacionalidades (comunidades indígenas), educación en su idioma oficial, con adaptación del currículo a su diversidad cultural y peculiaridades y formación de docentes para atender esta diversidad. En el sistema de educación superior se otorga el derecho a la educación a estas comunidades y el respeto a la interculturalidad, pero no se precisa acciones específicas. Los resultados de la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (INEC, 2016d) muestran la tasa de matriculación en las IES por género, etnia y quintil de ingresos; esta tasa se calculó como porcentaje de la población entre 18 y 24 años de cada etnia, quintil y género, que en diciembre de cada año estaba matriculada en una IES (ver cuadro 8).

**Cuadro 8.** Tasa de matriculación a la educación superior por género, etnia y quintil (%).

Tipo	Descripción	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Género	Femenino	25.3	26.4	29.7	30.2	31.0	33.4	33.4	28.1	23.1	23.5
	Masculino	20.8	23.9	25.3	25.6	25.8	26.9	24.0	25.2	19.1	21.3



Etnia	Afroecuatoriano	9.5	10.1	16.8	14.9	17.2	19.6	16.7	16.4	10.8	11.2
	Blanco	26.8	26.3	29.3	34.1	42.0	40.4	36.7	25.8	22.2	16.7
	Indígena	6.6	7.2	7.9	13.3	11.7	14.5	10.7	13.4	9.2	6.4
	Mestizo	24.6	27.3	29.6	29.2	30.8	32.6	31.0	28.8	22.9	25.2
	Montubio	nd	nd	nd	nd	11.6	10.9	11.7	12.0	8.0	12.0
Quintil de ingreso	Quintil 1	7.0	9.9	10.2	13.0	14.5	15.2	14.4	12.5	10.6	9.3
	Quintil 2	9.3	14.3	16.0	16.9	16.5	22.2	18.7	17.2	13.0	12.5
	Quintil 3	16.3	16.8	22.5	20.1	21.9	27.1	23.6	21.7	18.3	17.2
	Quintil 4	26.7	28.8	31.4	30.4	30.1	30.8	32.6	28.4	22.9	27.4
	Quintil 5	48.4	48.0	49.3	49.1	52.5	50.7	46.0	47.8	37.5	42.4

Fuente: elaborado a partir de INEC (2016d).

Del cuadro anterior se puede afirmar: los grupos étnicos que históricamente han contado con mayor tasa de matriculación en la educación superior son los mestizos y los blancos, con un promedio anual del 29%, y el de menor cobertura la población indígena; en promedio el 47% de la población con mayores ingresos (quintil 5) están matriculados en la educación superior, mientras la población de ingresos más bajos (quintil 1) solo es del 11.7%; en promedio el 28.4% de las mujeres en la edad de 18 a 24 años se matricularon en IES y representan un 5% mayor que los hombres; y en general, las mayores tasas de matriculación se registraron en 2011.

La política del sistema de educación superior contempla dos acciones para acoger a la población históricamente excluida del sistema, con ellas se espera en el mediano plazo, mejores resultados que los obtenidos hasta hoy: la gratuidad de la educación (ya mencionada en este documento) y la política de cuotas que inició su ejecución en el 2014. La política de cuotas es un sistema de becas de colegiatura que deben otorgar las IES particulares a estudiantes de grupos con vulnerabilidad social y económica: indígenas, afroecuatorianos, montubios, personas discapacitadas, beneficiarios del bono de desarrollo humano, refugiado y con residencias en las provincias de Manabí y Esmeraldas (afectadas por el terremoto 2016); a diciembre del 2016, se beneficiaron de esta política 16.414 personas (SENESCYT, 2017b).

## 5.4. Algunas experiencias de interés

### 5.4.1. La Universidad Estatal Amazónica y el derecho a la educación superior en su zona de influencia

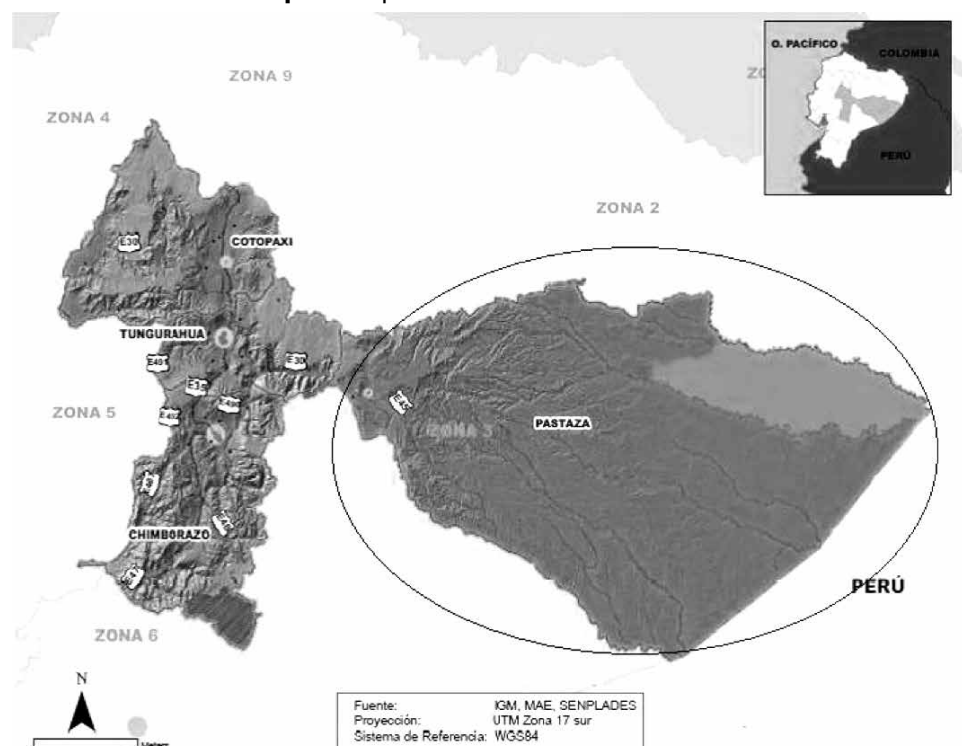
Se eligió la Universidad Estatal Amazónica (UEA) para presentar en este apartado porque es una institución que acoge a estudiantes de una zona marginada del país y a sus grupos vulnerables. Fundada en el 2002, es la primera universidad ubicada en la amazonia ecuatoriana (Puyo, provincia Pastaza) al nororiente del país, en el 2016 obtuvo la autorización para crear dos extensiones en Nueva Loja, provincia de Sucumbios y El Pangui, provincia de Zamora.

La UEA está en la categoría B según los estándares nacionales de calidad y por dos años consecutivos ha sido galardonada con el Premio "Matilde Hidalgo" por obtener el más alto índice de crecimiento e incremento de la calidad de la educación superior (UEA, 2017a).

## La zona de influencia

La UEA acoge mayoritariamente a estudiantes que viven en la provincia de Pastaza, zona 3 del Ecuador. Pastaza es la provincia más grande en territorio de todo el país, ocupa 29.520Kms<sup>2</sup>, es conocida como la región amazónica. En el siguiente mapa se resalta su ubicación en la zona y país.

**Mapa 1.** Mapa Zona 3 - Provincia de Pastaza.



Fuente: SENPLADES (2015, p. 52).

La Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) en el 2015 realizó el diagnóstico de la zona 3 y de la provincia de Pastaza, identificó sus características socioeconómicas, algunas de ellas se presentan a continuación (SENPLADES, 2015):

### Potencialidades:

- La mayor parte de la población económicamente activa se dedicada a la producción agropecuaria.
- Organizaciones sociales productivas altamente cohesionadas.
- Presencia de pueblos y nacionalidades (comunidades indígenas).
- Diversidad climática y productiva.
- Academia comprometida con la transformación de la Matriz Productiva.
- Presencia de minas, metales preciosos y petróleo.
- Espacios naturales para la investigación científica, generación y aplicación del bio-conocimiento.
- Grandes espacios de bosques primarios.

**Problemas sociales:**

- Bajo acceso a servicios de agua segura, alcantarillado, recolección de basura, educación, salud.
- Índices alarmantes de pobreza por ingresos.
- Migración y desestructuración familiar.
- Bajo acceso a vivienda digna y de su propiedad.

**Problemas económicos:**

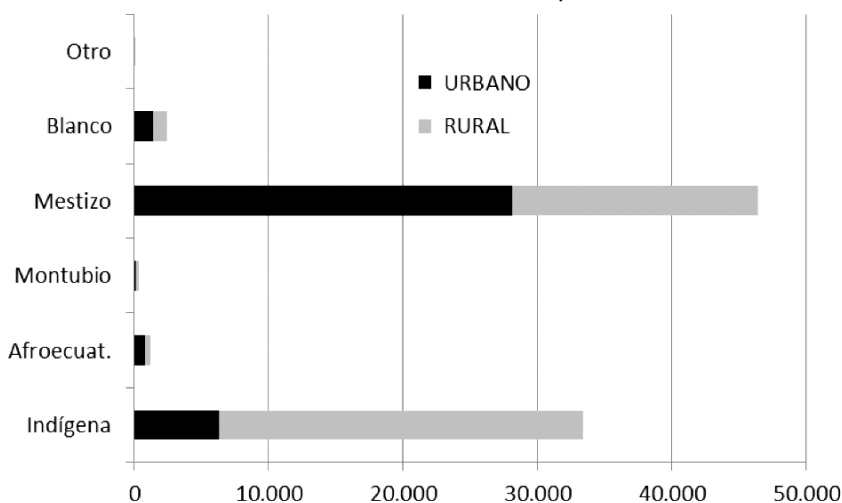
- Bajos niveles de productividad.
- Ausencia de organización y planificación de la producción agropecuaria.
- Limitado acceso a la tecnología.
- Altos costos de producción.

**Problemas ambientales:**

- Cambio del régimen de lluvias.
- Erosión física, química y biológica de los suelos.
- Conflictos de uso del suelo.
- Disminución de la superficie y la calidad de la cobertura vegetal en páramos y bosques.
- Contaminación de suelos y agua por la extracción de petróleo.

Por su parte la Provincia de Pastaza: tiene una área protegida, el Parque Nacional de Yasuní, con 329.895 hectáreas, localizado en las provincias de Pastaza y Orellana, es record mundial de especies de anfibios por km<sup>2</sup> y en especies de insectos; los pueblos y nacionalidades indígenas de la provincia son: Zápara, Waorani, Kitchwa de la Amazonía, Shiwiar, Andoa, Achuar y Shuar; en el 2001 la nacionalidad Zápara en el 2001 fue declarada Patrimonio Mundial Inmaterial (SENPLADES, 2015); la población es mayoritariamente indígena y mestiza (gráfico 7), representan el 39.8% y 55.2%, de la población total, respectivamente; y del total de la población, el 43% está en la zona urbana y el 57% en la rural.

**Gráfico 7. Estructura poblacional, Provincia Pastaza.**



Fuente: elaborado a partir de INEC (2010).

En el 2010 (último censo) el 13.2% de la población total de Pastaza, se encontraba en el rango de 18-24 años; de ellos el 53% eran hombres y el 47% mujeres; el 54% viven en zona rural y el 46% en área urbana.

#### **5.4.2. La Universidad Estatal Amazónica y la educación superior como derecho humano**

En la visión y visión de la UEA se evidencia la relación entre universidad-territorio-población indígena (UEA, 2017b):

**Visión:** “Crear una comunidad académica y científica de docencia con investigación, que impulsa la investigación, y promueve el desarrollo sostenible de la Amazonía, de tal manera que sea revalorizada como elemento y recursos fundamental del Estado. Se ha insertado con sus saberes ancestrales, características y potencialidades en la economía para forjar la cultura y alcanzar la unidad nacional” (p. 58).

**Misión:** “Generar ciencia, tecnología, formar profesionales e investigadores, para satisfacer las necesidades del territorio bajo los principios del desarrollo sostenible, integral y equilibrado del ser humano, de la Región Amazónica y el Ecuador, conservando sus conocimientos ancestrales y fomentando su cultura” (p. 58).

El Modelo Educativo de la UEA se fundamenta en la Teoría de la Complejidad y considera como uno de los compromisos de la universidad “formar ciudadanos comprometidos con el cuidado planetario, defensores de la democracia, la diversidad, la alteridad, los derechos humanos, el ambiente y la vida en todas sus manifestaciones” (UEA, 2017b, p. 10); y “[...] reivindica a los sectores marginados desde una visión de oportunidades con equidad y reconciliación de la persona con la naturaleza” (UEA, 2017b, p. 12).

El compromiso de la UEA con el Plan Nacional del Buen Vivir comprende acciones para contribuir con el cumplimiento de dos de sus objetivos:

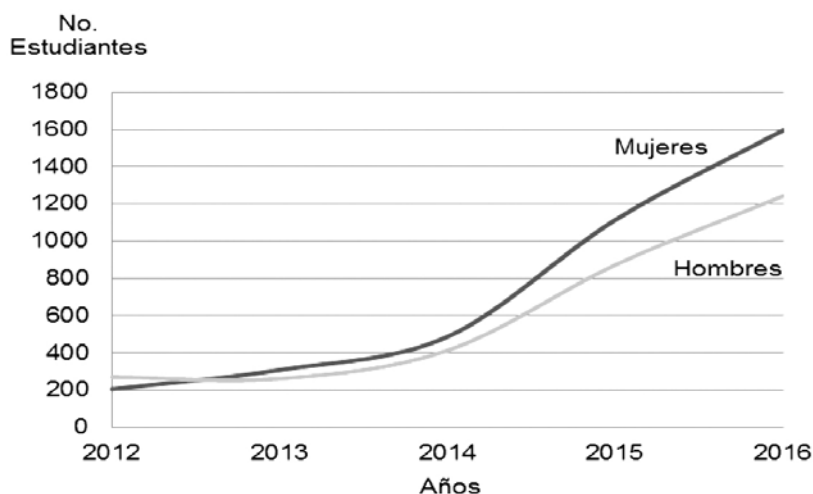
- Objetivo 2: mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía, formando profesionales capacitados para “fortalecer y dinamizar los sectores productivos, promuevan la ciudadanía participativa y crítica y consolidan el régimen democrático” (UEA, 2017b, p. 12).
- La visión ambientalista presente en el objetivo 4, política 4.1, 4.2, y 4.3 con los siguientes propósitos: “fomentar la investigación, educación, capacitación, comunicación y desarrollo tecnológico para la sustentabilidad de los procesos productivos y la conservación de la biodiversidad”; “diseñar programas de sensibilización, educación y capacitación que permitan el reconocimiento del valor y la gestión cultural del patrimonio hídrico”; y “desarrollar planes y programas que impulsen el uso sostenible del patrimonio natural y la generación del bio-conocimiento en problemas ambientales” (UEA, 2017b, p. 15).

En el 2017 la Universidad Estatal Amazónica ofrece: a) seis carreras de grado relacionadas con los procesos agroindustriales, la protección del medio ambiente y aprovechamiento de los recursos: Ingeniería Forestal, Biología, Ingeniería Agropecuaria, Ingeniería Agroindustrial, Turismo e Ingeniería Ambiental; y b) cuatro maestrías: en Turismo, mención Gestión Turística; Agroindustria, mención Sistemas Agroindustriales; Agronomía, mención Sistemas Agropecuarios; y Silvicultura, mención Manejo y Conservación de Recursos Forestales.

Es UEA es una de las pocas universidades del Ecuador que tiene en su plantilla un alto porcentaje de profesores con estudios doctorales, representan el 32.6% del total de profesores (SENESCYT, 2016). Por su parte, el número de estudiantes de la universidad en el periodo 2012-2016, logró un gran

incremento (gráfico 8), en especial del 2014 al 2016, pasó de un total de 902 estudiantes a 2.841, la presencia de la mujer en la UEA ha sido relevante, en promedio representa el 54%, mientras el 46% de estudiantes son hombres.

**Gráfico 8.** Estudiantes UEA 2012-2016 por género.



Fuente: elaborado a partir de SENESCYT (2016) y UEA (2017c).

Los indígenas y afroecuatorianos representan en el 2016 el 17.9% del total de estudiantes de la UEA (cuadro 9); mayoritariamente estudian la carrera de Turismo e Ingeniería Ambiental en las sedes de Puyo y Lago Agrio.

**Cuadro 9.** Estudiantes UAE 2016 por etnias.

Autoidentificación	No. Estudiantes	%/ total
<b>Afroecuatorianos</b>	23	0.81
<b>Blancos</b>	16	0.56
<b>Indígenas - Achur</b>	7	0.25
<b>Indígenas - Ai-Kofan-</b>	1	0.04
<b>Indígenas - Kanelo Kitchwa</b>	2	0.07
<b>Indígenas. Kitchwa</b>	298	10.49
<b>Indígenas - Shiwiar</b>	2	0.07
<b>Indígenas - Shuar</b>	54	1.90
<b>Mestizos</b>	2.299	80.92
<b>Montubios</b>	6	0.21
<b>Mulatos</b>	4	0.14
<b>Negros</b>	4	0.14
<b>Indígenas</b>	123	4.33
<b>Otros</b>	2	0.07
<b>Total</b>	<b>2.841</b>	<b>100.00</b>

Fuente: UEA (2017c, p.1).

Acciones adicionales que evidencian el compromiso de la universidad con la ratificación de la educación como un derecho de la población que vive en su área de influencia, la inclusión y la equidad en la educación superior, se materializan en programas y proyectos, algunos de ellos son:

• **Programa de becas de la UEA.**

El programa de becas de la UEA se rige por el Reglamento de Becas y Ayudas (UEA, 2015, p. 4). Este programa debe ser extensivo a mínimo el 10% del total de estudiantes, respetando la equidad de género y al menos el 30% de las becas otorgadas serán para estudiantes pertenecientes a grupos y pueblos de nacionalidades indígenas y afroecuatorianos. Las becas se otorgan a estudiantes con alto rendimiento (promedio mínimo 8/10 o su equivalente); por residencia, a estudiantes que viven fuera de la ciudad de Puyo y pertenecen a pueblos y nacionalidades (indígenas) que tienen limitados recursos económicos; discapacitados; deportistas y estudiantes destacados en áreas artísticas y culturales; y por obtener una alta puntuación en la prueba SENESCYT.

• **Programa de desarrollo integral Ruedas vinculantes-espacios de inclusión.**

Este proyecto se realizó en los centros de educación intercultural bilingüe Amauta Ñampi y San Jacinto. La Ronda Vinculante es una terapia comunitaria integrativa, ayuda al desarrollo de las capacidades individuales y colectivas, los participantes (estudiantes y familiares) se expresan de manera libre sobre temas de su interés sin ser juzgados, contribuye a la recuperación de la autoestima y la identidad, ayuda a tejer una red de apoyo y a disminuir la discriminación étnica que aún existe en la sociedad y en el contexto escolar (López y Gutiérrez, 2015).

• **Proyecto de vinculación con la comunidad: fortalecimiento de la inserción educativa de estudiantes de enseñanza media de la provincia de Pastaza.**

Módulo implementación de chacras con plantas medicinales amazónicas en las unidades educativas de San Jacinto y Amauta Ñampi, 30 estudiantes aprendieron a manejar las chacras medicinales con destreza y habilidades, valoran las especies por sus bondades y como parte de su biodiversidad amazónica (UEA, 2016, p. 16).

• **Proyecto: Construyendo espacio para la inclusión, la interculturalidad, la resiliencia a través de la Universidad Estatal Amazónica y la Universidad de Málaga.**

Es un proyecto de cooperación internacional que se realizó en el 2015, comprendió formación teórica y práctica, por medio de las siguientes acciones (UEA y UM, 2015, p. 2):

- Participación y asesoramiento en la construcción de nuevos espacios formativos de participación y sensibilización intercultural y de resiliencia.
- Formación intercultural en grupos que pertenecen a los pueblos y nacionalidades: Kitchwa, Shuar, Achuar, Waorani, Shiwiar, Sáparo y Andoa.
- Análisis de la situación de tres instituciones educativas interculturales bilingües y talleres para detectar los principales problemas de la institución.
- Talleres de formación en cultura de paz, interculturalidad y convivencia dirigidos a docentes, jóvenes y la comunidad en general.

• **Programa de investigación: plurinacionalidad y saberes ancestrales.**

Este programa forma parte del Plan de Investigación de la UEA, los ejes de investigación son (UEA, 2013, p. 15): a) fortalecimiento de identidades sociales, etnicidad y multiculturalismo; b) estudio del desarrollo socioeconómico, cultural y ambiental de los pueblos y nacionalidades amazónicas; c) aporte a la cultura agropecuaria proveniente de los saberes de la Amazonía; d) identificación y rescate de la práctica ancestrales en la utilización de recursos propios de la región en la alimentación

y la salud, animal y humana; y e) desarrollo endógeno, soberanía y conservación de los saberes ancestrales y nuestras culturas. Los proyectos de investigación realizados dentro de este programa son: Estrategias de supervivencia en la provincia de Pastaza; Estado plurinacional, interculturalidad y derechos de la naturaleza, los retos de la amazonia ecuatoriana; y Conocimientos, procesos tecnológicos y cambio social y cultural de los Kichwa de Pastaza.

## **5.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión**

La educación superior como un derecho humano, sin discriminación, se puede asegurar si existen políticas y acciones concretas que promuevan dicha inclusión. En el Ecuador la política nacional y educativa están alineadas: la Constitución de la República - el Plan Nacional del Buen Vivir - la Ley Orgánica de Educación Superior -los estándares de evaluación institucional y de programas académicos; y por su parte, las IES acogen estos preceptos y realizan acciones en esta vía. Sin embargo, la alineación y coherencia entre política y acciones, es condición necesaria pero no suficiente, porque existe un contexto social, económico y cultural, que históricamente ha limitado la cobertura de la educación superior y que actualmente dificulta el cumplimiento de algunos retos formulados a nivel nacional y regional.

Las menores tasas de matrícula en educación superior son de las comunidades indígenas, afroecuatorianos y de habitantes de zonas donde el nivel de pobreza y extrema pobreza es alta; de su contexto destacamos tres características relevantes: a) las comunidades indígenas y afroecuatorianos tienen altos niveles de pobreza: el 51.4% y 30.83%, respectivamente (Correa, 2017, p. 128); b) están asentadas mayoritariamente en zonas rurales y tienen dificultad para acceder a capitales de provincia donde está el mayor número de universidades; y c) históricamente las tasas de escolaridad en educación básica y bachillerato de estas comunidades son inferiores a las de otras etnias. Por lo anterior, para lograr mayores niveles de inclusión de estas comunidades en la educación superior, es necesario realizar acciones complementarias a las ejecutadas desde el propio sistema educativo (IES, CES, CEAACES y SENESCYT), esto significa que es importante y necesario que se dé continuidad a las políticas económicas y sociales que se vienen ejecutando en los últimos años y que permitirán en el mediano plazo, mejorar las condiciones de vida de estas comunidades.

Desde la perspectiva de la calidad de la educación, destacamos que los modelos con estándares de calidad (organización, academia, investigación, vinculación con la sociedad, recursos e infraestructura y estudiantes) han promovido en las IES la autoevaluación institucional y la formulación e implementación de planes de mejora continua. Este proceso de evaluación debe extenderse a instituciones de educación básica y bachillerato, porque permitiría de cierta manera, mostrar que las instituciones cumplen las condiciones (organización, infraestructura, proceso pedagógico) para el desarrollo del proceso educativo y que los estudiantes al finalizar el bachillerato, poseen las competencias definidas en sus estándares, tienen facilidad para acceder a la formación superior y permanecer en ella hasta finalizar sus estudios de grado.

Las metas/retos del sistema de educación superior ecuatoriano están definidas en la agenda regional, agenda nacional y en el plan nacional de desarrollo:

- La agenda 2021 formula como meta general: ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica, por medio de dos metas específicas: “apoyar la creación de redes universitarias para la oferta de posgrados, la movilidad de estudiantes e investigadores y la colaboración de investigadores iberoamericanos que trabajan fuera de la región” y “reforzar la investigación científica y tecnológica y la innovación en la región” (CEPAL et al, 2010, p. 158).

- La agenda 2035 (en proceso de construcción): “garantizar procesos de equidad, inclusión, de manera que ningún bachiller que posea condiciones académicas idóneas sea inadmitido o excluido por razones socioeconómicas, de etnia, género o capacidades especiales” (SENESCYT y ASESEC, 2016, p. 4).
- Plan nacional del Buen Vivir 2017-2012: a) lograr una tasa de matriculación superior al 50% (equivale a un millón de estudiantes); entre las estrategias para cumplir esta meta está el impulso del programa de becas para personas que pertenecen a grupos prioritarios (Correa, 2017, p. 158); b) incrementar la tasa neta de matrícula de indígenas, afroecuatorianos y montubios en el sistema educativo; c) incrementar la inversión con mayor concentración de pueblos y nacionalidades; y d) mejorar el servicio de educación con enfoque intercultural (SENPLADES, 2017).

La educación superior inclusiva, la educación como un derecho humano, es un gran reto para el Ecuador y para todos los países latinoamericanos!

## 5.6. Referencias

- Asamblea Constituyente (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito: Asamblea Constituyente
- CEPAL, OEI y Secretaría General Iberoamericana (2010). 2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: OEI.
- Consejo de Educación Superior – CES (2014). Reglamento para garantizar el cumplimiento de la gratuidad de la educación superior pública. Quito: CES.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CEAACES (2013). Informe general sobre la evaluación, acreditación y categorización de las universidades y escuelas politécnica. Quito: CEAACES.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CEAACES (2015a). Modelo de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas. Quito: CEAACES.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CEAACES (2015b). Modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras presenciales y semipresenciales de las universidades y escuelas politécnicas. Quito: CEAACES.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CEAACES (2015c). Resultados de la acreditación y categorización vigentes. Disponible en <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/acreditacion-y-categorizacion/> (consulta: 15/06/2017)
- Constitución Política del año 1979. Decreto Supremo 000, Registro oficial No. 800, 27 de marzo de 1979.
- Constitución Política de la República del Ecuador 1998. Decreto Supremo 000, Registro oficial No. 1, 11 de agosto de 1998.
- Correa, R. (2017). Informe a la nación 2007-2017. Quito: SENPLADES.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos - INEC (2010). Censo poblacional. Disponible en <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/informacion-censal-cantonal/> (consulta: 01/08/2017).
- Instituto Nacional de Estadística - INEC (2016a). Ficha metodológica de la tasa neta de matriculación en educación superior. Quito: INEC.
- Instituto Nacional de Estadística - INEC (2016b). Estadística tasa neta de matriculación de la educación superior. Disponible en <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/educacion/> (consulta: 20/07/2017).
- Instituto Nacional de Estadística - INEC (2016c). Indicadores de pobreza y desigualdad. Quito: INEC.
- Instituto Nacional de Estadística - INEC (2016d). Encuesta de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU). Disponible en <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/educacion/> (consulta: 20/07/2017).
- Ley Orgánica de Educación Superior - LOES. Registro oficial No.298, 12 de octubre de 2010.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural - LOEI. Registro oficial No.417, 31 de marzo de 2011.
- López, E. y Gutiérrez, R. (2015). Programa de desarrollo integral la Rueda vinculante. [Archivo video]. Recuperado de <https://www.facebook.com/219132258116634/videos/vb.219132258116634/1114108688618982/?type=3&> (consulta: 20/07/2017).



- Martínez, F. (2016). Antecedentes, nociones básicas y metodología para la elaboración de indicadores educativos. Madrid: UNED.
- Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano - MCCTH (2013). Expedientes de creación de UNAE, UNIARTES, YACHAY e IKIAM se entregaron en la Asamblea Nacional. Ecuador. Disponible en <http://www.conocimiento.gob.ec/expedientes-de-unae-uniartes-yachay-e-ikiam-se-entregaron-en-la-asamblea/> (consulta: 10/06/2017).
- Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en [http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf) (consulta: 24/07/2017).
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI (2015). •Miradas sobre la educación en Latinoamérica. Educación de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes. Madrid: Liografic S.L.
- Sen, A. (2004). Elements of a Theory of Human Rights. *Philosophy & Public Affairs*, 32(4), 315-356. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/3557992> (consulta: 10/05/2017).
- Secretaría de Educación Superior Ciencia y Tecnología, SENESCYT y ASESEC (2016). Hacia la preparación de políticas públicas de educación superior en Ecuador Agenda 35. Quito: SENESCYT.
- Secretaría de Educación Superior Ciencia y Tecnología – SENESCYT (2013). Informe técnico: nueva fórmula de distribución de los recursos públicos a favor de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Quito: SENESCYT.
- Secretaría de Educación Superior Ciencia y Tecnología SENESCYT (2016). Número de matriculados en las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador por sexo, 2012-2015 y de profesores. Disponible en <http://www.senescyt.gob.ec/visorgeografico/> (consulta: 18/07/2017)
- Secretaría de Educación Superior Ciencia y Tecnología - SENESCYT (2017a). Gasto público en educación superior. Disponible en <http://financiamiento.cti.espol.edu.ec/presupuesto/> (consulta: 15/06/2017)
- Secretaría de Educación Superior Ciencia y Tecnología - SENESCYT (2017b). Políticas de cuotas. Disponible en <http://ecuadoruniversitario.com/estudiantiles/snna/senescyt-explica-como-funciona-la-politica-de-cuotas/> (consulta: 18/07/2017).
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo - SENPLADES (2009). Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural. Quito: SENPLADES.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo - SENPLADES (2013). Buen Vivir, Plan Nacional 2013-2017. Quito: SENPLADES.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo - SENPLADES (2015). Agenda zona 3 centro, provincias de Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo y Pastaza. Quito: SENPLADES.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo - SENPLADES (2017). Plan Nacional para el Buen Vivir 2017-2021. Quito: SENPLADES.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. Disponible en <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf> (consulta: 10/06/2017)
- Universidad Estatal Amazónica - UEA (2013). Plan de investigación 2012-2016. Puyo: UEA.
- Universidad Estatal Amazónica - UEA (2015). Reglamento de becas y ayudas económicas de la Universidad Estatal Amazónica "UEA" (Reformado). Puyo: UEA.
- Universidad Estatal Amazónica - UEA (2017a). Por segundo año consecutivo la UEA obtiene el premio "Matilde Hidalgo". Disponible en <https://www.uea.edu.ec/index.php/details-menu/245-por-segundo-ano-consecutivo-la-uea-obtiene-premio-matilde-hidalgo> (consulta: 18/07/2017).
- Universidad Estatal Amazónica - UEA (2017b). Plan estratégico de desarrollo institucional 2017-2021. Puyo: UEA.
- Universidad Estatal Amazónica - UEA (2017c). Número de estudiantes UEA 2016. Disponible en <https://www.uea.edu.ec/index.php/inicio/numero-de-estudiantes> (consulta: 10/07/2017).
- Universidad Estatal Amazónica y Universidad de Málaga (2015). Cuaderno. Construyendo espacio para la inclusión, interculturalidad, la resiliencia a través de la Universidad Estatal Amazónica y la Universidad de Málaga. Ecuador: UEA.



## CAPÍTULO 6

# **TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN EN ESPAÑA**

Cecilia Inés Suárez

Joaquín Gairín

*Universitat Autònoma de Barcelona*

## 6.1. Introducción

La construcción de una sociedad más justa y solidaria es una tarea esencial e ineludible en el marco de la consecución de los derechos humanos, debiendo abarcar todos los ámbitos de desarrollo del sujeto.

La educación no es ajena a este precepto, toda vez que constituye una de las esferas vitales para la participación plena y activa en una sociedad democrática.

Ofrecer una educación superior pertinente y de calidad para todos los estudiantes, con especial atención a aquellos que están en situación de vulnerabilidad, es una prioridad de las políticas educativas que buscan respetar los derechos de los ciudadanos.

Sin embargo, pese a los avances en materia legislativa, algunos interrogantes quedan sin contestar: ¿cómo incluir a todas las personas en la educación superior?, ¿cómo puede favorecerse la inclusión en el marco de derechos humanos y desde la universidad? Más allá de estas u otras preguntas similares, su resolución se presenta como proyecto a largo plazo. La justicia social, la equidad y la responsabilidad social constituyen razones de peso para sostener la necesaria construcción de universidades cada vez más inclusivas en el marco de un enfoque de derechos humanos.

Resulta indiscutible que el principio de equidad persigue la igualdad y equidad en los diferentes momentos del proceso educativo, y se traduce en la necesidad de impulsar cambios profundos en las propias instituciones de educación superior para dar respuesta a la diversidad, tarea no exenta de desafíos y dificultades.

Por otra parte, las diferentes sinergias que puedan propiciarse entre la universidad y la sociedad son el eje fundamental sobre el que pivota su responsabilidad social. La circulación de conocimientos, investigaciones, tecnologías, entre otros, es útil no sólo para la resolución de problemas sino también para garantizar el principio de pertinencia de este nivel educativo con relación al contexto en que se ubica.

Estas razones, sin embargo, presentan también desafíos e implicancias a nivel práctico y organizativo: ¿cuál es el enfoque desde el que se realizan o debieran realizarse estas actuaciones?, ¿cuáles son o podrían ser algunas de las implicaciones organizativas para las universidades?, ¿cómo crear instancias de vinculación con la sociedad y cómo éstas se insertan en una estructura organizativa? o ¿cuáles son algunas actuaciones que se pueden citar como ejemplos relevantes para el logro de la equidad?

La presente aportación busca contribuir al debate sobre la construcción organizativa de una educación superior inclusiva, que conlleva una política respetuosa de los derechos humanos, situándose en el contexto español. Reseña el Enfoque Basado en Derechos, como propuesta que permite incorporar los principios de igualdad y equidad en todas las fases de la programación de acciones inclusivas en la universidad, y referencia, por otro lado, el contexto español a partir de las leyes que definen el marco legislativo de la educación superior, incidiendo en aquellas que se relacionan con la inclusión (apartado 2).

El escrito también alude a medidas organizativas que posibilitan el impulso de políticas educativas inclusivas y de derechos humanos dentro de las instituciones educativas (apartado 3). Estas medidas recuperan, entre otros aspectos, las maneras cómo se aplican los principios y compromisos institucionales, quiénes lo realizan (agentes), cuándo (tiempos), aportando definiciones conceptuales y también recursos desarrollados en el contexto español. Asimismo, sintetiza los aspectos más

significativos de dos experiencias desarrolladas en la Universitat Autònoma de Barcelona, España, con la pretensión de combinar aspectos teóricos y aspectos prácticos para el desarrollo de una universidad inclusiva desde una perspectiva de derechos (apartado 4).

Finalmente, se señalan algunos de los posibles retos, desafíos y perspectivas que se relacionan con la universidad inclusiva (apartado 5). Estos aspectos recogen no sólo los temas pendientes y algunas de las limitaciones identificadas, sino que también abren un campo de perspectivas posibles para el desarrollo de universidades inclusivas desde un marco de derechos.

## **6.2. Contexto general y normativo**

Actualmente es posible identificar al menos tres esferas en las que se reconocen y protegen los derechos humanos: nivel nacional, supranacional e internacional, los cuales fundamentan la denominada *protección multinivel*.

El concepto de protección multinivel ha sido desarrollado mayoritariamente en el contexto europeo, incluyendo para cada nivel determinados instrumentos destinados a proteger los derechos humanos:

- Nivel nacional, incluye las constituciones nacionales de cada Estado en las que se definen los derechos que el Estado-Nación reconozca para sus ciudadanos.
- Nivel supranacional, comprende instrumentos destinados a proteger los derechos humanos de infracciones por parte de la Unión Europea y sus Estados miembro. En este nivel se destaca la Carta de Derechos Fundamentales.
- Nivel internacional: el sistema europeo de derechos humanos, creado por la Convención Europea de Derechos Humanos de 1950 en el marco del Consejo de Europa, es el que protege los derechos humanos (Urueña, 2013).

A partir de esta propuesta multinivel, en el contexto normativo internacional con relación al derecho a la educación superior es de obligada referencia el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948), que establece el acceso igual para todos a estudios superiores dentro del derecho a la educación.

Desde este derecho reconocido, se han desarrollado otros instrumentos internacionales con la finalidad de garantizar, desde el marco legislativo, el acceso a la educación superior para todos los ciudadanos. Al respecto, no haremos una revisión exhaustiva del despliegue legislativo, que puede consultarse en otras aportaciones, sino que aprovecharemos para resaltar los instrumentos de ámbito internacional y del contexto español que consideramos tendencias en políticas educativas sobre la temática.

### **6.2.1. El Enfoque Basado en Derechos como perspectiva para el abordaje de la inclusión en la educación superior.**

El Enfoque Basado en los Derechos Humanos (EBDH) fue propuesto en 2003 como resultado de un proceso de reformas iniciado en 1997 en los organismos de Naciones Unidas. Este proceso de revisión tuvo como objetivo lograr un acuerdo común respecto de las bases para poner en práctica las normas y aplicar los principios de los derechos humanos en la programación.

Si bien el EBDH surgió adscrito a las agencias de Naciones Unidas, sus principios pueden ser aplicados en las universidades, al contemplar el marco de derechos humanos en la programación destinada a colectivos en situación de vulnerabilidad, marginación, discriminación y/o exclusión.

Programar desde el EBDH implica, por tanto, considerar en el diseño, la implementación y la evaluación de acciones un marco común que orienta la interpretación y operacionalización del enfoque de derechos humanos a partir de una serie de principios: a) universalidad e inalienabilidad, b) indivisibilidad, c) interdependencia e interrelación, d) igualdad y no discriminación, e) participación e inclusión, f) responsabilidad y estado de derecho. Destacamos, el principio de *participación e inclusión* según el que todas las personas tienen derecho a ejercer una participación activa, libre, en contribución y disfrute de todos los ámbitos de desarrollo de los derechos humanos (civil, económico, social, cultural y político). Por otra parte, el principio de *responsabilidad y estado de derecho* establece a los Estados como principales responsables de asegurar los derechos humanos, esto es, les asigna un rol de garantes de las normas e instrumentos legales definidos para dicho fin.

El EBDH (Naciones Unidas, s/f) define ciertos elementos propios para el desarrollo de buenas prácticas, entre los que citamos los siguientes:

- Evaluación y análisis: a fin de identificar las demandas de quienes son titulares de los derechos humanos, así como las obligaciones de derechos humanos de los titulares de deberes, y también las causas que se asocian a la no concreción de los derechos.
- Los programas desarrollan estrategias para lograr y afianzar la capacidad de los titulares de los derechos para reclamar sus derechos y de los titulares de deberes para cumplir con sus obligaciones.
- Los programas realizan monitorizaciones y evaluaciones de resultados y procesos, guiándose por normas y principios de derechos humanos.
- La programación se fundamenta en las recomendaciones de los órganos y mecanismos internacionales de derechos humanos.

A la vez, otros elementos esenciales a considerar para la programación desde el marco propuesto por el EBDH (Naciones Unidas, s/f), se sintetizan a continuación:

- Las personas son consideradas agentes principales de su propio desarrollo, y no receptores pasivos de productos y servicios.
- La participación es al mismo tiempo un medio y un objetivo.
- Los resultados y los procesos son supervisados y evaluados.
- Los programas se focalizan en grupos de la población en desventaja, marginados y excluidos.
- Los programas tienen como objetivo el reducir las desigualdades.
- El análisis de situación se utiliza con el fin de identificar las causas inmediatas, subyacentes y fundamentales de los problemas de desarrollo.
- El análisis incluye a todos los agentes y grupos de interés (Estado, agentes no estatales, entre otros).
- Los principios y normas de los derechos humanos guían la formulación de objetivos, metas e indicadores medibles en la programación.
- Se promueve el desarrollo y el sostenimiento de alianzas estratégicas.

El EBDH, por tanto, representa una propuesta significativa que resalta los Derechos Humanos como elementos esenciales, tanto desde el punto de vista de quienes son titulares de derechos como de quienes son titulares de deberes, en la definición de objetivos, estrategias, monitorización y evaluación para la programación de acciones de inclusión en las instituciones de educación superior.

## 6.2.2. El marco legislativo en España

En el sistema educativo español, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte define el Enfoque de la Educación Inclusiva con el propósito de garantizar una acción educativa que logre el máximo desarrollo posible de los estudiantes y, a la vez, la cohesión de todos los miembros de la comunidad.

Este enfoque, aunque no está específicamente orientado a la educación universitaria, proporciona principios fundamentales que pueden resultar significativos para una educación superior inclusiva. Estos principios se refieren, entre otros, al rol de la institución, la comunidad educativa y la diversidad en cuanto a la incorporación del enfoque de la inclusión en la educación:

- La institución debe educar en el respeto a los Derechos Humanos, organizándose y funcionando de acuerdo a los valores y principios democráticos.
- Todos quienes forman parte de la comunidad educativa apoyan favorecer el crecimiento y el desarrollo a nivel personal y profesional, a la vez que la cohesión entre iguales y con los demás miembros de la comunidad.
- La diversidad de quienes componen la comunidad educativa es un elemento positivo, que enriquece el grupo y favorece la interdependencia y la cohesión social.
- La búsqueda de la equidad y la excelencia para todos los estudiantes.
- La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, debiendo adaptarse a las características individuales.
- La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales y, por lo tanto, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

En el nivel de la Educación Superior, encontramos dos decretos destacables: el Real Decreto 412/2014 y el Real Decreto 1892/2008, que establecen importantes directrices para la inclusión en esta etapa educativa.

En primer lugar, las formas de acceso a los estudios universitarios de grado establecidas en el Real Decreto 412/2014 incluyen modalidades para estudiantes españoles e internacionales. De entre las modalidades descritas en este Decreto, interesa destacar las siguientes (pp. 3 - 4):

- a) Estudiantes en posesión del título de Bachiller del Sistema Educativo Español o de otro declarado equivalente.
- b) Estudiantes en posesión del título de Bachillerato Europeo o del diploma de Bachillerato internacional.
- e) Estudiantes en posesión de los títulos oficiales de Técnico Superior de Formación Profesional, de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño o de Técnico Deportivo Superior pertenecientes al Sistema Educativo Español, o de títulos declarados equivalentes u homologados a éstos.
- g) Personas mayores de veinticinco años que superen la prueba de acceso establecida en el decreto.
- h) Personas mayores de cuarenta años con experiencia laboral o profesional en relación con una enseñanza.

- i) Personas mayores de cuarenta y cinco años que superen la prueba de acceso establecida en el Real decreto.

Asimismo, el Decreto señala en su artículo 5 que la admisión a estos estudios universitarios oficiales se realizará respetando los principios de igualdad, no discriminación, mérito y capacidad.

El Real Decreto 1892/2008 establece la reserva de plazas para estudiantes en situación de vulnerabilidad, contemplando un porcentaje de plazas para estudiantes mayores de 25 años (Artículo 49), estudiantes mayores de 45 años y mayores de 40 años que acrediten experiencia laboral y profesional (Artículo 50) y estudiantes con discapacidad (Artículo 51). Por otra parte, interesa destacar la Disposición adicional duodécima de la Ley Orgánica de Universidades 4/2007, que modifica la Ley Orgánica 6/2001 y que establece que las universidades tienen que contar entre sus estructuras de organización "con unidades de igualdad para el desarrollo de las funciones relacionadas con el principio de igualdad entre mujeres y hombres" (BOE nº89, 2007, p. 17).

### **6.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad**

Tal y como señala el Informe Eurydice 2014 (Red Eurydice, 2015), la ampliación de oportunidades en la educación superior requiere de políticas de inclusión que contemplen medidas de acceso, retención y empleabilidad; su implementación; y su interrelación y seguimiento continuo. El impulso de un ciclo continuo que contemple este tipo de políticas favorecería la expansión de oportunidades en la educación superior respondiendo al imperativo social y como parte del compromiso con el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para desenvolverse en todos los ámbitos de la vida social.

Así, un primer aspecto que emerge como elemento fundamental para la organización de la atención de los derechos humanos y de los procesos de equidad, es la posibilidad de contar con *un marco legislativo* que sirva como herramienta o guía, tanto para las universidades como para los estudiantes y la comunidad universitaria en general.

En el caso español, puede citarse como ejemplo la *Guía de Recursos Universidad y Discapacidad* (2006), que recopila y analiza la normativa estatal universitaria aplicable a la atención a personas con discapacidad en todas las administraciones estatal, autonómica y universitaria, así como los recursos con los que cuenta la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Esta guía también presenta un análisis de la normativa autonómica que afecta a los estudiantes con discapacidad; así como una guía de los recursos que dispone cada universidad con relación al ámbito territorial donde se ubica. Así, se reseña para cada Comunidad Autónoma la legislación autonómica correspondiente y se identifica el nombre exacto del Servicio, Programa, Unidad o Área que desarrolla las políticas de discapacidad dentro de la Universidad. Asimismo, se describen otros elementos como recursos técnicos y/o humanos, ayudas al transporte, deporte adaptado, adaptaciones curriculares, becas y subvenciones, tutorización, políticas de inserción laboral y voluntariado. Otros elementos que también se reseñan son cuestiones de accesibilidad así como aspectos referidos a las relaciones externas de las universidades en relación con la discapacidad.

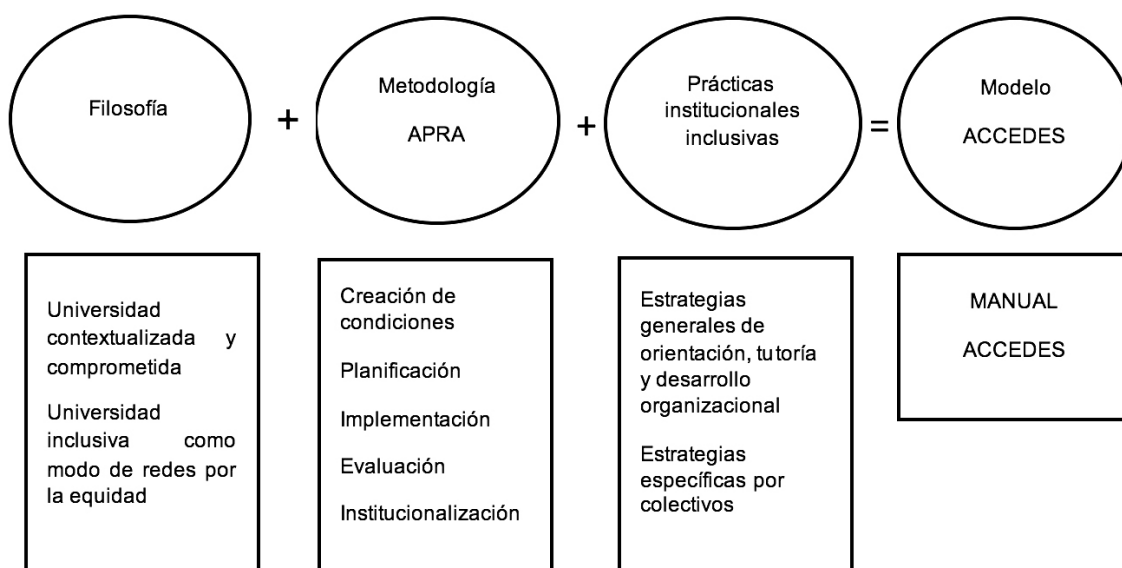
La legislación representa un primer paso del marco normativo que rige la atención a la diversidad y a los derechos humanos dentro de la propia universidad. Un segundo paso para la organización de esta atención estaría vinculado a los procesos de sensibilización, esto es, a las actuaciones dirigidas a incidir en las percepciones de todos los miembros de la comunidad universitaria con la finalidad de lograr su implicación en la atención a la diversidad y avanzar hacia la institucionalización de acciones y mecanismos en el marco de la inclusión.

La Guía Integrada (del Proyecto Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior - MISEAL, 2013), constituye otro ejemplo de una estrategia metodológica orientada a desarrollar, fortalecer o afianzar los mecanismos de inclusión social y equidad en instituciones de educación superior desde procesos de sensibilización. Con base en la educación popular, la implementación de este proceso contempla tres momentos que pretenden una metodología participativa y horizontal, así como la permanente vinculación teoría-práctica. A nivel de contenido, la Guía se estructura en seis unidades temáticas: género, condición económica, etnia-raza, discapacidad, diversidad sexual y diversidad etaria; cada una de las cuales especifica sus objetivos generales, conceptos, ejercicios y referencias bibliográficas, para su análisis en la educación superior.

Por otra parte, la organización a la atención de la diversidad y la implementación de procesos de inclusión requiere contar con orientaciones y estrategias concretas que permitan identificar e intervenir en relación a las situaciones de vulnerabilidad que enfrentan determinados colectivos en las instituciones de educación superior.

Al respecto, el Manual ACCEDES (derivado del Proyecto ACCEDES) constituye un manual de trabajo que orienta el desarrollo de procesos de inclusión y atención a colectivos en situación de vulnerabilidad en las universidades, a la vez que favorece el desarrollo organizacional. El contenido del Manual incluye la delimitación de una filosofía de intervención, una propuesta de metodología de trabajo y ofrece elementos para apoyar las prácticas institucionales inclusivas (ver Gráfica 1).

**Gráfica 1.** El Manual ACCEDES y su contenido



Fuente: Gairín Sallán y Rodríguez-Gómez, 2014, p.12.

A nivel de las prácticas institucionales inclusivas, tal como puede observarse en la Gráfica 1, se delimitan estrategias generales de orientación, tutoría y desarrollo organizacional, así como estrategias específicas por colectivos. Ambos tipos de estrategias son necesarios para lograr el cambio institucional, entendido como aquel que permite responder a las demandas sociales de manera pertinente y adecuada, contemplando las necesidades de los individuos y los requerimientos de una sociedad en constante transformación.

Desde el punto de vista de la planificación estratégica, el desarrollo de procesos de inclusión y equidad requiere de una secuencia que haga operativo el diseño, aplicación y evaluación de planes de mejora del acceso, progreso y egreso de aquellos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad en la universidad.



En este sentido, podemos mencionar la Metodología APRA como un ejemplo de esquema operativo para la planificación estratégica que pretende no sólo incidir en la atención de determinados colectivos sino también promover el desarrollo organizacional de la propia universidad (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Esquema operativo para la planificación estratégica. Metodología APRA

Fases	Actuaciones
A. Fase previa - "Crear condiciones"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento del contexto de actuación.</li> <li>• Detección de necesidades.</li> <li>• Detección de obstáculos.</li> </ul>
B. Planificación - "Diseñar"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulación de objetivos del Plan de Mejora.</li> <li>• Sistematización de actuaciones generales y específicas.</li> <li>• Proceso de evaluación.</li> </ul>
C. Implementación/Revisión - "Actuar"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo del Plan de Acción.</li> <li>• Desarrollo de los mecanismos de seguimiento y revisión.</li> </ul>
D. Evaluación/ Revisión global - "Verificar"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detección de disfunciones.</li> <li>• Búsqueda de alternativas.</li> <li>• Informe global de valoración.</li> </ul>
E. Institucionalización - "Incorporar"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorporación a la dinámica organizativa de los mecanismos establecidos.</li> <li>• Incorporación en la cultura.</li> <li>• Permanencia en el tiempo.</li> </ul>
F. Difusión - "Compartir"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Externalización para fortalecer internamente y desarrollar el contexto.</li> </ul>

Fuente: Gairín Sallán y Rodríguez-Gómez, 2014, p. 13-16.

Recursos más específicos para colectivos concretos se han desarrollado desde distintas instancias. Quizá uno de los más representativos es el Plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad (PATdis), que aporta principios de acción, propuestas vinculadas a la realización del PAT y fichas para orientar a los gestores y profesores universitarios (Galán, Gairín y otros, 2012).

## 6.4. Algunas experiencias de interés

Destacamos en este apartado, y modo de ejemplo, dos instancias desarrolladas en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), España, en el marco del diseño e implementación de políticas de derechos humanos e igualdad en el ámbito universitario.

Si bien éstas constituyen dos experiencias entre otras posibles de reseñar, consideramos que representan ejemplos concretos y tangibles en la construcción de una universidad respetuosa con la diversidad, inclusiva y no discriminadora; al mismo tiempo que hablamos de actuaciones institucionales y transversales que incluyen al conjunto de la comunidad universitaria.

En primer lugar, reseñamos la Fundación Autónoma Solidaria que propicia la construcción del vínculo universidad-sociedad mediante diferentes acciones dirigidas a la comunidad universitaria pero que también buscan la implicación del resto de la sociedad. En segundo lugar, destacamos el Observatorio para la Igualdad que desarrolla actuaciones en el ámbito de la producción de la

información, sensibilización, formación e investigación sobre temáticas de equidad e igualdad; proporcionando una visión actualizada de estas temáticas desde el ámbito universitario.

### 6.4.1. La Fundación Autónoma Solidaria (UAB)

La Fundación Autónoma Solidaria (FAS, en adelante) tiene como misión “contribuir a la construcción de una universidad más solidaria y más comprometida con la realidad social, mediante la promoción de la participación voluntaria de la comunidad universitaria como instrumento para la integración de colectivos en riesgo de exclusión” (Memòria FAS, 2015-2016, p. 1).

La FAS se postula como espacio de sinergias para diversos propósitos: compartir aprendizajes y enriquecerse a partir de la diversidad, dar respuestas más eficaces ante realidades complejas, aumentar la capacidad de incidencia política y de sensibilización; coordinar acciones y rentabilizar recursos, entre otros.

Para ello, la Fundación desarrolla acciones de intercambio y colaboración con diversos colectivos sensibles a la construcción de una universidad comprometida con la realidad: instituciones del entorno universitario, entidades que promueven la transformación social, y colectivos de estudiantes de la propia UAB.

Uno de los principales programas que desarrolla la FAS es el Programa para la Integración de los/las universitarios/as con Necesidades Especiales (PIUNE, en adelante), creado en el año 1994. Las acciones que se desarrollan en el PIUNE tienen por objetivo garantizar que todos aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas específicas (NEE) no sólo accedan a la universidad con igualdad de oportunidades, sino que también disfruten de una vida académica y social satisfactoria.

El PIUNE desarrolla diversas actuaciones, que incluyen la acción tutorial, y también otras orientadas a la inserción laboral, a partir del intercambio y la colaboración con otras instituciones. En el curso 2015-2016, atendió a un total de 218 estudiantes con discapacidad y/o trastornos de aprendizaje, de los cuales 91 contaban con el certificado de tener más del 33% de discapacidad (Memòria FAS, 2015-2016, p. 13).

En el marco de las acciones destinadas a estudiantes con NEE, se desarrollan, además, los siguientes programas (ver Tabla 2).

**Tabla 2.** Programas para estudiantes con NEE (UAB)

Programa	Descripción
Acción tutorial para estudiantes con NEE	Cada facultad asigna un tutor, que, en coordinación con el PIUNE, acompaña a los estudiantes, los guía en su proceso de enseñanza-aprendizaje y facilita la autonomía personal.
Asesoramiento y seguimiento educativo, pedagógico y tecnológico	Elaboración de informes de recomendación pedagógica, adaptación de las pruebas y sistemas de evaluación, tutorías individuales y gestión del servicio de intérpretes de lenguaje de señas.
Programa de Estudiantes de apoyo	Estudiantes voluntarios que dan apoyo a compañeros de clase con dificultades para tomar apuntes o ejecutar tareas en una asignatura determinada.  Los estudiantes voluntarios reciben formación y seguimiento por parte de la FAS.

Apoyo a la movilidad y supresión de barreres	Consiste en la gestión del servicio de transporte adaptado y en el acompañamiento para estudiantes con discapacidad física y movilidad reducida en el Campus.
Programa "UAB Impuls"	Ofrece servicios para facilitar la inserción laboral de estudiantes y titulados con discapacidad.
Becas impulso	Ayuda económica para estudiantes con situación de dependencia que necesitan asistencia personal y/o una ayuda para la movilidad.

Fuente: Elaboración propia en base a Memoria FAS - UAB, 2016, pp. 14-16.

Por otra parte, el Área de Cooperación y Educación para el Desarrollo de esta Fundación fomenta la acción, la formación y la investigación en el marco de la cooperación universitaria. El punto de partida es la necesidad de superar las desigualdades y de lograr la justicia social, económica y ambiental, considerando central el conocimiento crítico, el desarrollo de una ciudadanía activa y la promoción de la educación superior en países menos favorecidos.

Desde esta convicción, esta área de la FAS desarrolla diversas actividades orientadas a la cooperación y el fortalecimiento de lazos entre universidades y la sociedad civil (ver Tabla 3).

**Tabla 3.** Acciones para la cooperación Universidad – Sociedad civil (UAB)

Programa	Descripción
Fondo de Solidaridad de la UAB	Apoyo a iniciativas de la comunidad universitaria en el ámbito de la cooperación internacional y la educación para el desarrollo. Consiste en dos convocatorias: a) para personal docente e investigador y personal de administración y servicios; b) para estudiantes de la universidad.
Educación para el Desarrollo en la Universidad	Su objetivo es promover el rol de la universidad como generadora de conocimiento y formación de profesionales y ciudadanos activos, críticos y comprometidos con el logro de la justicia social.

Fuente: Elaboración propia en base a Memoria FAS, 2015-2016, pp. 17-18.

Las acciones desarrolladas en la FAS no sólo contemplan al colectivo estudiantil como destinatarios de acciones, sino que también buscan su implicación a partir de su participación como voluntarios. Dicha participación se sostiene en los valores de cooperación, solidaridad, democracia, convivencia, justicia y ciudadanía; y se concreta en programas que abarcan diversos ámbitos de actuación (ver Tabla 4).

**Tabla 4.** Programas desarrollados por la FAS curso 2015/2016 (UAB)

Ámbito	Programa	Descripción
Social	Programa Acogida	El Programa "Plan de acompañamiento integral de las personas refugiadas en la Universidad Autónoma de Barcelona" es una experiencia piloto de intervención en el marco de la acogida a refugiados en el ámbito universitario. Su objetivo es colaborar en la plena integración de quienes solicitan protección internacional residentes en el campus de la UAB. Para ello se desarrollan acciones de acogida y de acompañamiento.
Penitenciario	Programa de Justicia	Actividades de voluntariado que promueven la participación de los estudiantes y posibilitan un acercamiento progresivo de las personas internas a la sociedad.

Ámbito	Programa	Descripción
Socioeducativo	Programa CROMA	Acompañamiento a niños que, por sus circunstancias socioeconómicas o personales, no alcanzan los objetivos escolares. Se busca favorecer la transición entre etapas educativas de niños que se encuentran en situación de desventaja educativa.
	Programa UniX	Destinado a desarrollar la competencia matemática y de aprender a aprender, en talleres con grupos reducidos de estudiantes de educación secundaria.
	Programa Ítaca	Su finalidad es lograr que una mayor cantidad de estudiantes secundarios continúen estudios postobligatorios (ciclos formativos de grado superior o estudios universitarios).
	Proyecto Jóvenes Universitarias y Jóvenes Tuteladas	Proyecto desarrollado por el Grupo de Investigación en Infancia y Adolescencia en Riesgo Social de la UAB, que ha desarrollado una mentoría por parejas entre chicas tuteladas residentes en un centro residencial de acción educativa (CRAE) y 10 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB.
	Programa Shere Rom	Proyecto desarrollado por el Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad en diferentes escuelas y asociaciones de Barcelona con niños que se encuentran en situación de riesgo de exclusión social; los estudiantes voluntarios realizan actividades educativas y lúdicas.
	Programa de apoyo a docentes e infantes con necesidades especiales.	Proyecto desarrollado por el Seminario Interuniversitario de Investigación en Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje y vinculado a la asignatura Aprendizaje y Desarrollo II, del grado de Educación Primaria. Los estudiantes que cursan esta asignatura analizan problemáticas de algunos centros educativos y diseñan una propuesta de solución para la misma.
	Programa de prácticas integradas	Experiencia desarrollada en el marco de una asignatura de Psicología, en la que dos alumnos han realizado prácticas de intervención con la asociación DIAS, situada en Esplugues del Llobregat.
	Repasemos Juntos	Este espacio ofrece una merienda saludable, un momento de recreo y un momento de repaso a niños de 5º y 6º y de 1º de ESO con bajos resultados académicos por las dificultades de seguimiento y acompañamiento escolar de sus familias. Se desarrolló en Barcelona en coordinación con los Servicios Sociales del Distrito de Sarrià, Salesianos de Sarrià y la Escuela Universitaria Salesiana de Sarrià (adscrita a la UAB).
	Sociosanitario	Programa Sociosanitario

Ámbito	Programa	Descripción
Medioambiental y de justicia global	Grupo de Cajas Nido	Su objetivo es dar a conocer la biodiversidad del Campus de Bellaterra de la UAB. Se desarrollan acciones de investigación y de educación ambiental: salidas de ornitología, seguimiento de cajas nido y jornadas de anillamiento.
	Grupo de acción Come Justo	Con el objetivo de sensibilizar sobre la soberanía alimentaria y la justicia global, este grupo desarrolló la campaña "Come justo en la UAB" con actividades durante la Fiesta Mayor. El grupo también recibió una formación específica sobre el derroche alimentario a cargo de la Oficina de Medio Ambiente. Desarrollaron también otras actividades enfocadas a concientizar y sensibilizar a la comunidad universitaria respecto del desperdicio alimentario.
Salud	Salud en el Campus de la UAB	Su objetivo es promover estilos de vida saludables entre los estudiantes. Cuenta con diferentes áreas de trabajo entre ellas: prevención del consumo problemático de drogas y de conductas sexuales de riesgo. También se brinda asesoramiento e información en temáticas de prevención de diferentes problemáticas y promoción de la salud.
	Acciones del voluntariado de Salud	Se desarrollan diversas acciones relacionadas al ámbito de la salud, por ejemplo en ocasión del 1 de diciembre Día Mundial de Lucha contra el VIH, 8 de Marzo Día de la Mujer y durante la Semana Saludable y Sostenible de la UAB. Además, se ofrece la posibilidad de realizarse gratuitamente la prueba rápida del VIH, en coordinación con la ING Actua Vallès.
Voluntariado	Portal Xarxa-net	Se trata de un portal web promovido por la Generalitat de Catalunya, en el que la FAS participa como entidad promotora aportando contenidos y noticias sobre voluntariado universitario, participación y transformación social, entre otros.
	Programa Erasmus+	La FAS participa como entidad de remisión y acogida de voluntarios en el marco del Servicio de voluntariado Europeo del programa Erasmus+ de la Comisión Europea.

Fuente: Elaboración propia en base a Memoria FAS, 2015-2016, pp. 21-31.

Además, se realizan acciones de trabajo en red con diferentes organizaciones e instituciones con el fin de estrechar lazos y sinergias en el marco de la responsabilidad social.

#### 6.4.2. El Observatorio para la Igualdad (UAB)

El Observatorio para la Igualdad comienza sus actividades en el año 2005, con actuaciones en el ámbito de la desigualdad entre mujeres y hombres. En el año 2008, estas actuaciones se amplían a colectivos desfavorecidos por situaciones de discriminación por motivos económicos o sociales (inmigración, edad y orientación sexual).

Su misión incluye dos aspectos: por un lado, visibilizar y sensibilizar sobre las diferentes formas de desigualdad y discriminación y, por otro lado, dar a conocer las acciones y recursos diseñados para corregirlas.

Las actuaciones del Observatorio focalizan, así, en el análisis de las desigualdades en la educación superior con la finalidad de aportar datos a la comunidad universitaria, incluyendo el estudio y diagnóstico del sexismo y las desigualdades desde una perspectiva intersectorial. Sus destinatarios son los miembros de la comunidad universitaria en su conjunto: Personal Docente e Investigador, Personal Administrativo y de Servicio; y Estudiantes.

Otra característica del Observatorio es la elaboración de planes de acción, definidos como "un conjunto ordenado de medidas o acciones, adoptables a partir de un estudio de diagnóstico, de la revisión del

marco legal y de otros planes de acción nacional, europeos e internacionales” (Observatorio para la Igualdad – UAB, s/f). Desde su fundación, el Observatorio ha desarrollado tres planes de actuación referidos a la igualdad de género y uno orientado a las personas con discapacidad (ver Tabla 5).

**Tabla 5.** Planes de acción desarrollados por el Observatorio para la Igualdad (UAB)

Ámbito	Plan de acción	Descripción / Objetivo	Ejes de actuación
Género	<p>Tercer plan de acción para la igualdad entre mujeres y hombres en la Universidad Autónoma de Barcelona.</p> <p>Cuatrenio 2013-2017</p>	Reafirmar el compromiso con la igualdad entre mujeres y hombres.	<p>Eje 1. Visibilidad del sexismo y de las desigualdades, sensibilización y creación de un estado de opinión.</p> <p>Eje 2. Igualdad de condiciones en el acceso, la promoción y creación de un estado de opinión.</p> <p>Eje 3. Promoción de la perspectiva de género en la enseñanza y la investigación.</p> <p>Eje 4. Participación y representación igualitarias en la comunidad universitaria.</p>
Discapacidad	<p>Plan de acción para la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en la Universidad Autónoma de Barcelona.</p> <p>2011-2015</p>	El propósito de este plan es agrupar en un solo documento el conjunto de iniciativas que hasta ahora se llevan a cabo, asumiendo como responsabilidad institucional la inclusión de las personas con discapacidad, haciendo de la comunidad un espacio inclusivo, una aspiración mencionada en nuestros estatutos.	<p>Eje 1. Sensibilización y creación de un estado de opinión.</p> <p>Eje 2. La accesibilidad universal en la universidad.</p> <p>Eje 3. Contenido de la docencia y de la investigación.</p> <p>Eje 4. Servicios.</p> <p>Eje 5. Condiciones de desarrollo de la actividad.</p> <p>Eje 6. Acceso al trabajo y a la promoción profesional.</p> <p>Eje 7. Política universitaria y marco organizativo.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de información extraída de la web del Observatorio para la Igualdad – UAB (s/f).

En la definición de cada uno de los cuatro planes, se puntualiza no sólo su periodo de ejecución (anual, permanente o puntual y los instrumentos para su aplicación), sino también cuáles serán los órganos de la universidad responsables de su implementación y ejecución. Asimismo, y antes de su aprobación por parte del Consejo de Gobierno de la UAB, los planes han pasado por un proceso previo de presentación y valoración por parte del Equipo de Gobierno, del Consejo Asesor del Observatorio y de los agentes sociales.

Además de acciones de formación e investigación, el Observatorio realiza diversas campañas de sensibilización destinadas a los estudiantes y que tienen lugar en el propio campus, en su mayoría durante la celebración de la Fiesta Mayor de la UAB (ver Tabla 6).

**Tabla 6.** Campañas de sensibilización desarrolladas por el Observatorio para la Igualdad (UAB)

Título	Descripción/Objetivo	Año
25N: Acoso sexual y por razón de sexo, no eres bienvenido en la UAB	Promover un espacio libre de acoso, de discriminación y de sexismo.	Fiesta Mayor de la UAB 2016
No seas pulpo!	Alentar a denunciar y responder a las situaciones de discriminación en la UAB.	Fiesta Mayor de la UAB 2016
Campaña “Comunicación”	Campaña para conmemorar el 08 de marzo Día Internacional de la Mujer Trabajadora.	2014
¡No es No!	Sensibilizar en relación a la violencia en las relaciones en la universidad y los espacios de ocio.	Fiesta Mayor de la UAB 2013
8 de marzo: Una comunicación libre de sexismo	Alentar a denunciar y responder a las situaciones de discriminación en la UAB.	2014
No callis! Combatimos la discriminación con geolocalización	Visibilizar formas de discriminación latente en la comunidad universitaria y en las actividades del campus, a fin de poder responder a las mismas.	2014
Espacios libres de discriminación	Promover una universidad libre de discriminaciones, solicitando a todos los miembros de la comunidad universitaria a comprometerse en la prevención y la acción contra todo tipo de discriminación.	2014
Tenemos un plan	Invitar a toda la comunidad universitaria a participar en la elaboración del III Plan de acción para la igualdad entre mujeres y hombres en la UAB.  Las actividades desarrolladas incluyeron: - Cuestionario sobre el grado de conocimiento y la valoración del II Plan de acción para la igualdad de la UAB. - Visita del stand del Observatorio durante el 8 de marzo en la Plaza Cívica (Campus UAB). - Participación en los grupos de discusión o de trabajo realizados en los meses de marzo y abril.	2013

Fuente: Elaboración propia, a partir de información extraída de la web del Observatorio para la Igualdad – UAB (s/f).

## 6.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión

### Algunas reflexiones que emergen a partir de este sintético recorrido por las principales tendencias

La descripción de las actividades desarrolladas por la FAS y el Observatorio pone de relieve la necesidad de contar con estructuras institucionales que desarrollen acciones de sensibilización, producción y difusión de información actualizada y relevante, respecto de los derechos humanos en el ámbito universitario. Podemos pensar en un progresivo nivel de desarrollo institucional que pasando por la realización de actuaciones puntuales, la repetición periódica de intervenciones, el desarrollo de programas específicos o la creación de estructuras de soportes a los programas, llega a la unificación de todas las actuaciones bajo una misma unidad institucional.

La formación a las personas y colectivos vulnerables o implicados con ellos emerge como otro aspecto relevante a considerar, cuando se pretende incidir en todos los miembros de la comunidad universitaria y lograr y promover su participación activa. La difusión de noticias, la realización de campañas, la inclusión de actividades sociales dentro del currículo o la promoción de compromisos personales o de grupo son procesos informativos/formativos que se pueden completar con programas estructurados o puntuales dirigidos a los voluntarios o a toda la comunidad universitaria.

La propuesta de las campañas de sensibilización en las que se integran redes sociales, como por ejemplo las desarrolladas por el Observatorio de la UAB, emergen como un instrumento interesante para favorecer la implicación de los estudiantes en las acciones relativas a la igualdad. Asimismo, se destaca la potencia de incluir acciones de este tipo durante un evento que acoge a toda la universidad, como pueda ser la Fiesta Mayor en el caso de la UAB.

Sin embargo, también es posible identificar algunos **retos** que quedan aún pendientes y que planteamos a modo de interrogantes:

- ¿Cómo lograr la institucionalización efectiva de programas y acciones en las instituciones de educación superior, considerando las exigencias de recursos que implica su formalización?
- ¿Cómo favorecer la implicación del profesorado y la comunidad universitaria general en programas y acciones destinados a lograr universidades inclusivas?
- ¿Cómo obtener recursos que permitan dar continuidad a los programas y acciones que se implementan en las instituciones de educación superior?
- ¿Cómo implicar al entorno social en el desarrollo de universidades más inclusivas?
- ¿Cómo garantizar la sostenibilidad de las actuaciones dirigidas a promover la equidad?
- ¿Cómo sedimentar la experiencia acumulada y garantizar su aprovechamiento para el futuro?

Algunas de las posibles **propuestas** que se pueden avanzar hablarían de profundizar en los procesos de planificación estratégica que no sólo apoyan la institucionalización de las buenas prácticas sino que también promueven su desarrollo, difusión y socialización con otras instituciones. En una sociedad en constante transformación, la posibilidad de compartir experiencias y conocimiento generado en torno a los derechos humanos y los procesos de equidad en las instituciones de educación superior; resulta fundamental para avanzar en la construcción de una universidad inclusiva.

También resultan significativos los pasos que se puedan dar en la búsqueda de la mayor colaboración posible de las universidades con las entidades y asociaciones sociales. Cabe entender que los problemas que acompañan a personas o grupos sociales tienen una ubicación y origen anterior a la universidad y que, normalmente, ya hay entidades que los atienden. Es más, si consideramos que la estancia en la universidad es transitoria, se debería buscar una transición colaborativa que evitara un camino problemático por la universidad y muy alejado del previo y posterior a la estancia en la misma. De todas formas, la actuación de las universidades en este tema se debe de entender como parte de su contribución a la mejora social y no como finalidad propia. De hecho, en una sociedad inclusiva, los estudiantes y profesionales universitarios afectados por la equidad no deberían buscar respuestas tanto en la universidad como el requerir a la sociedad las que precisan y cuando las precisan.



## 6.6. Referencias

- Carvajal, Z. Chinchilla, H. y Penabad, A. (Eds.) (2013). Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior. Guía integrada 2013. Costa Rica: MISEAL.
- Fundació Autònoma Solidaria FAS - UAB (2016). Memòria d'Activitats curs 2015-2016. Barcelona: Imprintsa.
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez D. (2014). Intervenir y cambiar la realidad. En J. Gairín, D. Castro, D. y D. Rodríguez-Gómez (Coords.), Acceso, Permanencia y Egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad (pp. 1- 72). Chile: Santillana del Pacífico.
- Galán, A., Gairín, J, y otros (2012). Plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad (PATdis). Guía de recomendaciones. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s/f). Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd> (consulta 20/09/2017).
- Molina, C., González-Badía, J. (2006). Universidad y Discapacidad. Guía de Recursos. Madrid: Telefónica. CERMI. Ediciones Cinca.
- Naciones Unidas (s/f). The Human Rights Based Approach to Development Cooperation: Towards a Common Understanding Among UN Agencies. Recuperado de <http://hrbportal.org/the-human-rights-based-approach-to-development-cooperation-towards-a-common-understanding-among-un-agencies> (consulta 20/09/2017).
- Observatorio para la Igualdad – UAB (s/f). Recuperado de <http://www.uab.cat/web/el-observatorio> (consulta 20/09/2017).
- Red Eurydice (2015). Modernisation of Higher Education in Europe 2014: Access, Retention and Employability. Alemania: EU Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Urueña, R. (2013). ¿Protección multinivel de los derechos humanos en América Latina? Oportunidades, desafíos y riesgos. En G. Bandeira Galindo, R. Urueña y A. Tórres Pérez (Coords.), Protección Multinivel de Derechos Humanos (pp. 17 - 46). Barcelona: Red Derechos Humanos y Educación Superior.



## CAPÍTULO 7

# TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN EN MÉXICO

Adoración Barrales Villegas

Lilia Esther Guerrero Rodríguez

*Universidad Veracruzana*

Guadalupe Palmeros y Ávila

Irma Alejandra Coeto Calcáneo

*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*

Hernán Medrano Rodríguez

Ma. Teresa Alonso Jiménez

*IIIIEPE - ECE*

## 7.1. Introducción

El Derecho a la Educación es un derecho humano fundamental que ocupa el centro mismo de la misión de la UNESCO y está indisolublemente ligado a la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y a muchos otros instrumentos internacionales en derechos humanos, de ahí que ello signifique que nadie puede ser excluido de su derecho a educarse.

Motivo de lo anteriormente expuesto, es que la inclusión, la equidad, los derechos humanos y el respeto a la diversidad, se han constituido en metas y desafíos de los países, de las instituciones educativas y de los propios actores que las componen; teóricamente con este derecho, un ser humano por el simple hecho de existir, debe ya gozar de su derecho a la educación, sin embargo, tradicionalmente se han vetado a grupos socialmente desfavorecidos y eso, ha impedido que la educación se haya convertido en una verdadera transformadora de la sociedad y del contexto.

Desde la UNESCO misma se han constituido instrumentos normativos que estipulan obligaciones jurídicas internacionales que promueven y desarrollan los derechos de las personas, esto obliga a los Estados a revisar sus marcos jurídicos, sus políticas e instituciones educativas nacionales.

México no es la excepción, y en la búsqueda por contribuir a la construcción de una ciudadanía informada y en el ejercicio pleno de sus derechos, ha obligado a las instituciones educativas, a centrar sus esfuerzos en una educación de calidad en igualdad y en la inclusión social. Por ello, el enfoque de derechos humanos en educación, se funda constitucionalmente en los principios de gratuidad y obligatoriedad así como en los derechos a la no discriminación y a la plena participación.

Pero una política educativa no puede evolucionar por sí sola hacia la calidad educativa sin equidad, es por ello que es necesario que se tomen en cuenta aspectos estructurales, institucionales, educativos y culturales, todos ellos fuertemente entrelazados. En un sentido reflexivo de lo que es la evolución y atención de la inclusión y los derechos humanos, presentamos aquí algunas iniciativas de ley que se han promulgado para lograr incorporar esos principios de equidad, igualdad, y respeto a la diversidad y derechos humanos, también algunas experiencias de instituciones educativas mexicanas que, en su lucha por alcanzar y promover la equidad, han ido desarrollando nuevas políticas o reformando las ya existentes, generando al interior de sus comunidades, prácticas exitosas que les han dinamizado sus procesos educativos.

Sin duda, aún queda camino largo por recorrer, la propia normativa nacional jurídico-legal en materia de atención a derechos humanos y equidad apenas tiene poco más de dos décadas contra siglos de desigualdad e inequidades, sin embargo, voltear la mirada hacia los desfavorecidos, hacia los grupos minoritarios hacia aquellos que más lo necesitan, habla ya de evolución y de la construcción de una sociedad preocupada por generar justicia y procesos equitativos e igualitarios para todos.

## 7.2. Contexto general y normativo

Al igual que en la mayoría de los países, México cuenta con una Constitución Política que establece la norma fundamental y que rige jurídicamente al país. Contiene los principios y objetivos de la nación. La actual, fue promulgada el 5 de febrero de 1917, y en 100 años de vigencia, se han realizado cerca de 700 reformas al texto original, varias de ellas relacionadas con los temas de derechos humanos e inclusión. El documento actual es tres veces mayor que el original y contiene 136 artículos, distribuidos en nueve títulos.

El título Primero incluye cuatro capítulos y el primero de ellos lo integran 29 artículos que hablan de los Derechos Humanos y sus Garantías. El artículo primero, señala entre otras cosas que:

En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece (DOF, 2017a, pp. 1 - 2)

Uno de los principales artículos de la Constitución Mexicana es el tercero, que garantiza el derecho de toda persona a la educación. Se define que la educación básica incluye la educación preescolar, primaria y secundaria y que tanto ésta como la educación media superior son obligatorias. También se señala la obligación del Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, de impartirlas.

En cuanto al tema que abordamos en este libro, en un párrafo reformado el 10 de junio de 2011, se señala:

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (DOF, 2017a, p. 5)

Asimismo, para regular la educación que imparte el Estado - Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, se cuenta actualmente con la Ley General de Educación, decretada el 13 de julio de 1993. Esta Ley es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social.

El artículo 41 habla en concreto de la educación especial y señala expresamente que tiene como propósito:

Identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género (DOF, 2017b, p.19)

También señala, entre otras cosas, que la formación y capacitación de maestros deberá promover la educación inclusiva y desarrollar las competencias necesarias para su adecuada atención, además que, la educación especial, deberá incorporar los enfoques de inclusión e igualdad sustantiva.

Por otra parte, aunque desde mediados de 1800, se creó en México la Ley de Procuraduría de los Pobres, y surgieron muchas leyes relacionadas con la protección de los derechos humanos, no fue sino hasta finales del siglo siguiente, el 13 de septiembre de 1999, cuando por medio de una reforma constitucional se constituyó la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, como una Institución con plena autonomía de gestión y presupuestaria, que cumple con la función de proteger y defender los Derechos Humanos de todos los mexicanos.

### 7.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad

México ha generado muchas leyes relacionadas con los derechos humanos y los procesos de equidad e inclusión en la población, pero existen seis de orden público y de observancia nacional que permiten comprender la visión del país respecto a estos temas. La Ley de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, publicada el 29 de junio de 1992; la Ley del Instituto Nacional de las Mujeres, publicada el 12 de enero del 2001; Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, publicada el 11 de junio de 2003; la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, publicada el 2 de agosto de 2006; la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, publicada en el diario oficial de la federación el 1º de febrero de 2007, y reformada el 20 de enero de 2009, y, la Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas y Para la Protección y Asistencia a las Víctimas de estos Delitos, publicada en el diario oficial de la federación el 14 de junio de 2012, y reformada 19 de marzo de 2014.

#### a) Ley de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

Esta ley es aplicable a todos los mexicanos o extranjeros que se encuentren en el país. Regula las acciones de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y tiene por objeto esencial la protección, observancia, promoción, estudio y divulgación de los derechos humanos que ampara el orden jurídico mexicano.

La Ley le da atribuciones a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos para conocer de quejas relacionadas con presuntas violaciones a los derechos humanos cuando éstas fueren imputadas a autoridades y servidores públicos de carácter federal. Cabe aclarar que en cada entidad federativa existe también un organismo de protección de los derechos humanos. El artículo cuarto señala:

Para la defensa y promoción de los derechos humanos se observarán los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. Los procedimientos de la Comisión deberán ser breves y sencillos, y estarán sujetos sólo a formalidades esenciales que requiera la documentación de los expedientes respectivos; seguirán además los principios de inmediatez, concentración y rapidez. Se procurará, en la medida de lo posible, el contacto directo con quejosos, denunciantes y autoridades, para evitar la dilación de las comunicaciones escritas. (DOF, 1992, p. 2)

En abril del 2010 se presentó el "Sistema de Indicadores en Materia de Derechos Humanos de carácter jurisdiccional", con el objetivo de generar al interior del Tribunal Superior de Justicia un sistema de indicadores para la medición del cumplimiento de los derechos humanos, en particular por lo que hace al derecho a un juicio justo. Los resultados, entre otros fines, es contar con instrumentos estadísticos confiables y generar políticas públicas para erradicar las posibles violaciones a derechos humanos que se identifiquen con su aplicación.

#### b) Ley del Instituto Nacional de las Mujeres.

Con base en el artículo cuarto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en 2001 se decreta esta Ley y surge el Instituto Nacional de las Mujeres, cuya Ley regula en materia de equidad de género e igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. Esta regulación es aplicable para garantizar los derechos de todas las mujeres mexicanas y

extranjeras que se encuentren en el territorio nacional, y las mexicanas en el extranjero, sin importar origen étnico, edad, estado civil, idioma, cultura, condición social, discapacidad, religión o dogma.

El artículo cuarto señala que el objeto general del Instituto es:

Promover y fomentar las condiciones que posibiliten la no discriminación, la igualdad de oportunidades y de trato entre los géneros; el ejercicio pleno de todos los derechos de las mujeres y su participación equitativa en la vida política, cultural, económica y social del país, bajo los criterios de:

- Transversalidad, en las políticas públicas con perspectiva de género en las distintas dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, a partir de la ejecución de programas y acciones coordinadas o conjuntas.
- Federalismo, en lo que hace al desarrollo de programas y actividades para el fortalecimiento institucional de las dependencias responsables de la equidad de género en los estados y municipios.
- Fortalecimiento de vínculos con los Poderes Legislativo y Judicial tanto federal como estatal. (DOF, 2001, pp. 1-2)

Esta ley, desde su creación, ha desarrollado diversos programas, entre los que se encuentran:

El Rediseño de la Norma Mexicana NMX-R-025-SCFI-2015 en Igualdad Laboral y No Discriminación que es un mecanismo de adopción voluntaria para reconocer a los centros de trabajo que cuentan con prácticas en materia de igualdad laboral y no discriminación, para favorecer el desarrollo integral de las y los trabajadores.

Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género (PFTPG), cuyo objetivo general, es contribuir a que los Mecanismos para el Adelanto de las Mujeres (MAM) promuevan la incorporación de la perspectiva de género en el marco normativo, en los instrumentos de planeación, programáticos, así como en las acciones gubernamentales para implementar dicha política en las entidades federativas, en los municipios y en las delegaciones de la Ciudad de México.

En este contexto, el PFTPG impulsa y facilita el acceso de los MAM a los subsidios y herramientas que fortalezcan sus capacidades organizacionales, técnicas y operativas.

Para lograrlo, el programa tiene cuatro componentes, el primero relacionado con la transferencia de subsidios para la ejecución de los proyectos, el segundo con el recurso transferido para el fortalecimiento institucional, y los otros dos hacen referencia a la asesoría para la elaboración de los proyectos y la implementación del Modelo de Operación de los Centros para el Desarrollo de las Mujeres.

c) Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.

Con base en el artículo primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos,

surge la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación en el año 2003, cuyo objeto es prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato.

El artículo primero, señala entre otras cosas que para los efectos de esta Ley, se entenderá por Discriminación:

...toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo.

También se entenderá como discriminación la homofobia, misoginia, cualquier manifestación de xenofobia, segregación racial, antisemitismo, así como la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia. (DOF, 2016, pp. 1-2)

La Ley cuya reforma más reciente se ha realizado en diciembre de 2016, señala claramente que le corresponde al Estado promover las condiciones para una real y efectiva libertad e igualdad de las personas. Asimismo, que los poderes públicos federales deben eliminar todo obstáculo que limite o impida el desarrollo de las personas, así como su efectiva participación en la vida política, económica, cultural y social del país.

Esta ley se ejerce principalmente a través del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), que es el órgano del Estado Mexicano que tiene como fin prevenir la discriminación en todo el país, promover políticas y medidas para contribuir al desarrollo cultural y social y avanzar en la inclusión social y garantizar el derecho a la igualdad.

El CONAPRED también se encarga de recibir y resolver las quejas por presuntos actos discriminatorios cometidos por particulares o por autoridades federales en el ejercicio de sus funciones, garantizando así la protección a todos los ciudadanos y las ciudadanas de toda distinción o exclusión basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, que impida o anule el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas.

#### d) Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres

Con el objeto de regular y garantizar la igualdad de oportunidades y de trato entre mujeres y hombres y contar con los lineamientos y mecanismos que orienten hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado, promoviendo el empoderamiento de las mujeres y la lucha contra la discriminación basada en el sexo, surge la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres.

La Ley protege los derechos de las mujeres y los hombres, con el sólo hecho de encontrarse en cualquier lugar del país y que por razón de su sexo, independientemente de su edad, estado civil, profesión, cultura, origen étnico o nacional, condición social, salud, religión, opinión o discapacidad, se encuentren con algún tipo de desventaja ante la violación del principio de igualdad que señala la Ley.

El artículo diecisiete, señala que la Política Nacional en Materia de Igualdad entre mujeres y hombres deberá establecer las acciones conducentes a lograr la igualdad sustantiva en el ámbito económico, político, social y cultural. También señala que la Política Nacional que desarrolle el Ejecutivo Federal deberá considerar entre otros el siguiente lineamiento relacionado con la educación:

X. En el sistema educativo, la inclusión entre sus fines de la formación en el respeto de los derechos y libertades y de la igualdad entre mujeres y hombres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; así como la inclusión dentro de sus principios de calidad, de la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres... (DOF, 2006, pp. 5-6)

#### e) Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

Esta ley se divide en 3 títulos y 12 capítulos donde se engloban las medidas y principios rectores para el acceso de todas las mujeres a una vida libre de violencia que deberán ser observados entre la Federación, las entidades federativas, el Distrito Federal y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, y lograr que se favorezca su desarrollo y bienestar conforme a los principios de igualdad y de no discriminación, así como para garantizar la democracia, y el desarrollo integral y sustentable de conformidad con los Tratados Internacionales en Materia de Derechos Humanos de las Mujeres.

Particularmente, en este documento nos interesa hacer énfasis en el capítulo II que trata de la violencia laboral y docente, donde se define claramente a lo largo de seis artículos, los casos en que puede incurrirse en este tipo de violencia tal y como lo mencionan:

ARTÍCULO 11.- Constituye violencia laboral: la negativa ilegal a contratar a la Víctima o a respetar su permanencia o condiciones generales de trabajo; la descalificación del trabajo realizado, las amenazas, la intimidación, las humillaciones, la explotación y todo tipo de discriminación por condición de género y,

ARTÍCULO 12.- Constituyen violencia docente: aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen maestras o maestros. (DOF, 2009 pp. 4-5)

La prevención, atención y sanción de estas conductas, será intervenida a partir de diversas secretarías, en el caso que nos ocupa, de darse dentro de una institución educativa la distribución de competencias recae en la Secretaría de Educación Pública entre cuyas obligaciones está el definir políticas educativas que garanticen principios de igualdad, equidad y no discriminación con pleno respeto a los derechos humanos así como desarrollar programas educativos que fomenten una cultura libre de violencia contra las mujeres y los derechos humanos en general.



Un aspecto relevante de este apartado de la ley, lo es el establecer como requisito de contratación del personal, el no tener algún antecedente de violencia contra las mujeres, y, que dentro de los materiales didácticos que se usan en los programas educativos, sean eliminados aquellos que hagan apología de la violencia contra las mujeres o que promuevan estereotipos para la discriminación o el fomento de la desigualdad.

f) Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas y Para la Protección y Asistencia a las Víctimas de estos Delitos.

El objetivo de esta ley es establecer competencias y formas de coordinación para la prevención, investigación, persecución y sanción de los delitos en materia de trata de personas entre los Gobiernos: Federal, Estatales, del Distrito Federal y Municipales; así como establecer mecanismos efectivos para tutelar la vida, la dignidad, la libertad, la integridad y la seguridad de las personas, para el libre desarrollo de niñas, niños y adolescentes, cuando sean amenazados o lesionados por la comisión de éstos delitos. Aun cuando es una ley para dar cumplimiento en materia de investigación, procesamiento y sanción, del delito cuyas autoridades competentes se encuentran entre el Ministerio Público y los Poderes Judiciales de la Federación, de los estados y del Distrito Federal, con el fin de brindar asistencia, protección, seguridad y acceso a la justicia a los derechos de las víctimas, se organizan a partir de una comisión intersecretarial y programa nacional, y es ahí donde en el Título 1 art. 89 sección VI se establece que:

La Secretaría de Educación Pública en coordinación con la Secretaría de Gobernación, diseñará módulos de prevención para los distintos ciclos escolares que serán incluidos en el currículum de la educación básica (DOF, 2012, p. 27).

Lo anterior, tiene como intención, establecer una educación inclusiva que promueva la disminución de desigualdades entre sexos y que garantice el acceso a la justicia y el ejercicio pleno de los derechos desde la erradicación del abuso de poder derivado de una relación o vínculo familiar, de custodia, laboral, formativo, educativo, de cuidado, religioso o de cualquier otro que implique dependencia o subordinación de la víctima respecto al victimario.

Todo lo anteriormente mencionado, nos da pauta para reflexionar que en México, aunque incipiente -tiene poco más de dos décadas-, el surgimiento de las normativas jurídico-legales ha ido evolucionando de una manera vigorosa en la atención de los derechos humanos, y que esta atención está encaminada a resolver de una manera solidaria las necesidades y problemas que actualmente presentan los mexicanos. Sin duda, este aspecto tiene un pilar muy fuerte en el proceso educativo, de ahí, la necesidad que se desarrollen programas que atiendan desde esta trinchera la formación de los mexicanos en defensa de sus derechos, pero también en atención de los derechos de otros.

El Programa Nacional de Derechos Humanos 2014-2018 (DOF 2014b), documento rector en materia de políticas públicas de derechos humanos, establece dentro de su objetivo 1, estrategia 1.4, línea de acción 1.4.4., el “promover entre las instituciones de educación superior, a nivel nacional, la enseñanza de los contenidos de la reforma constitucional” (p. 46); de igual forma, en el objetivo 2, estrategia 2.2., establece “el transversalizar la perspectivas de derechos humanos, de género, de inclusión y no discriminación en la política educativa nacional” (p.48); y por último, en la estrategia 2.5, línea de acción 2.5.2., establece “el fomentar ofertas educativas a nivel superior en materia de derechos humanos, cultura de paz y resolución pacífica de conflictos” (p. 49).

En respuesta a ese programa, en el año 2014, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de

Educación Superior (ANUIES), la Secretaría de Gobierno (SEGOB) y la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) firmaron un Convenio de Concertación de Acciones para difundir e impulsar la aplicación de la reforma constitucional en materia de derechos humanos. A partir de este convenio, el 18 de Febrero de 2016, estas instituciones firman una Carta Compromiso para la difusión y aplicación de los principios constitucionales en materia de Derechos Humanos en la Comunidad Universitaria y que pudiera ser adoptada por todas las instituciones de educación superior afiliadas (ANUIES, 2016).

La referida carta, compromete a la ANUIES a poner en marcha seis estrategias de promoción y defensa de los Derechos Humanos tendientes a la armonización del sistema educativo superior de México, siendo estas:

1. Proponer ante los órganos de gobierno de sus asociados la revisión de los planes y programas de estudio a fin de incorporar de manera transversal los contenidos de derechos humanos que sean aplicables en cada caso, tomando en cuenta como marco de referencia los principios constitucionales y las recomendaciones de carácter internacional sobre educación en materia de derechos humanos.

2. Generar acciones de promoción y difusión entre los estudiantes, personal docente, administrativo, directivo y, en general, en toda la población, que contribuyan al conocimiento de los derechos humanos con un enfoque práctico, a fin de generar una cultura de paz y de respeto en el ámbito de la comunidad universitaria.

3. Impulsar o fortalecer su funcionamiento si ya existen, defensorías, mecanismos, instancias o instituciones de protección de derechos de la comunidad universitaria.

4. Promover de manera transversal en todos los ámbitos de la docencia, la investigación aplicada, la producción editorial especializada y la celebración de congresos, encuentros o espacios de diálogo, la reflexión e importancia de los derechos humanos y, fomentar la especialización en materias específicas de impacto en el goce y ejercicio de estos derechos.

5. Revisar sus políticas, reglamentos y protocolos de actuación, para que se encuentren armonizados con los principios constitucionales en materia de derechos humanos, para evitar todo tipo de discriminación o violencia.

6. Promover los cambios necesarios para lograr, de manera gradual, una plena accesibilidad a su comunidad universitaria a las personas con discapacidad. (ANUIES, 2016, pp. 7-11)

Producto de estos compromisos, todos los miembros asociados a la ANUIES se dieron a la tarea de hacer revisiones al interior de sus políticas institucionales y del desarrollo curricular de sus programas educativos, lo que se tradujo en diversas y variadas respuestas, algunas de ellas ya se venían implementando, a continuación mencionaremos las más importantes, aunque es pertinente aclarar que, aunque el documento se contextualiza en México, lo aquí expuesto no es limitativo sino argumentativo.

## **7.4. Algunas experiencias de interés**

Para abordar este subtema, se han extractado las acciones más relevantes y las políticas institucionales desarrolladas en instituciones de educación superior en México con especial énfasis en sus pronunciamientos en torno al contenido y alcance de los derechos humanos e inclusión.

## **Universidad Veracruzana**

Actualmente el marco normativo de la Universidad Veracruzana está conformado por la Ley Orgánica, Ley de Autonomía, Estatuto General, Estatuto del Personal Académico, Estatutos de los Estudiantes, 24 reglamentos generales y múltiples reglamentos de las entidades académicas, así como manuales administrativos de apoyo a las funciones sustantivas y adjetivas; cada una de estas normativas institucionales se encuentran en actualización permanente para responder a las necesidades sociales, de ser coherente con la contemporaneidad, así como flexible y dinámica y en un marco estricto y apegado a los principios de equidad, igualdad y no discriminación que dictan las normativas jurídico legales nacionales.

Como se mencionaba en apartados anteriores, el tratamiento específico sobre estos temas inclusivos tiene poco más de dos décadas, de ahí que haremos mención a algunas de las fortalezas institucionales que se han derivado en respeto y atención a esas leyes nacionales que nos rigen.

En 2007 en atención a los derechos humanos de los estudiantes dos de las fortalezas institucionales de más relevancia efectuadas fueron: a) la atención a partir de un Centro de Atención para la Salud Integral del Estudiante (CENATI), que tiene como objetivo el mejoramiento de la salud y elevar la calidad de vida de los estudiantes universitarios, a través de procesos dirigidos hacia la prevención de problemas de salud con un modelo de atención integral; y b) apoyar el buen desempeño académico de estudiantes indígenas a través de diversas estrategias y actividades desarrolladas en la Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas (UNAPEI), estas dos acciones contribuyen a elevar indicadores para erradicar lo que desde la Ley General de Desarrollo Social contemplan como criterios para medir e identificar pobreza y que coloca en estado de vulnerabilidad y desigualdad a los estudiantes por encontrarse en rezago educativo y no contar con acceso a la seguridad social.

En 2009 a propuesta del Rector Dr. Raúl Arias Lovillo, bajo la política de “apoyar a los estudiantes con condiciones desfavorables”, se creó la Coordinación del Programa para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad a la Comunidad Universitaria (PIIP) su misión era ser un programa articulado con la comunidad universitaria que se sustentara con su participación, para dar respuestas a los requerimientos de los universitarios con discapacidad como vía para el desarrollo humano integral. Sus objetivos:

- 1) Visualizar a la Universidad Veracruzana, como un espacio en el que se pueda realizar a plenitud el potencial del ser humano, brindando a cada universitario la posibilidad de hacer su proyecto de vida, que le permitiera atender con éxito el proceso enseñanza-aprendizaje y lo preparara para insertarse laboralmente en la sociedad.

- 2) Coadyuvar al fortalecimiento del Modelo Educativo Integral Flexible, que atienda a las características del estudiantado con discapacidad, cuyas necesidades educativas suponen el empleo de nuevos sistemas y tecnologías educativas. (Barrales, 2011)

Desafortunadamente este programa no se encuentra ya vigente como tal, y aunque otros programas, como el que a continuación mencionaremos, aborda algunos aspectos de atención a PCD, no son de atención específica a estas personas con discapacidad.

En marzo del 2010, fue creado por acuerdo del Consejo Universitario bajo la iniciativa del Dr. Raúl Arias Lovillo -Rector de la Universidad- el Programa de Derechos Humanos de la Universidad Veracruzana.

Este programa tiene como misión promover una cultura de garantía, protección y defensa de los Derechos Humanos, mediante tareas sustantivas de docencia, investigación, extensión y divulgación. Así, el programa busca otorgar las herramientas necesarias que permitan construir y consolidar un verdadero Estado de Derecho, donde el pleno respeto a los Derechos Humanos, sea la característica esencial de las instituciones democráticas; ofrece un enfoque multidisciplinario a las nuevas perspectivas sociales en el ámbito de los Derechos Humanos a través de cuatro áreas específicas:

#### I. DOCENCIA:

- Promover la capacitación de excelencia de estudiantes, docentes, agentes estatales y la sociedad civil, en materia de Derechos Humanos, que facilite la implementación de éstos en su quehacer profesional y en sus relaciones humanas.
- Propiciar el intercambio de alumnos, docentes e investigadores de la Universidad Veracruzana con instituciones nacionales e internacionales para realizar estudios de posgrado en Derechos Humanos.

#### II. INVESTIGACIÓN:

- Generar productos de investigación como libros, artículos científicos y otras publicaciones especializadas en Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

#### III. EXTENSIÓN:

- Apoyar el acceso a la información en Derechos Humanos promoviendo el enriquecimiento del acervo de las bibliotecas.
- Impulsar la formación de una Red de Universidades e Instituciones de Educación Superior que realice actividades a favor de la consolidación de una cultura de defensa, docencia, investigación, difusión y promoción de los Derechos Humanos.
- Proponer convenios de colaboración entre instituciones de Educación Superior, Instituciones gubernamentales e Instituciones Internacionales para la realización de investigaciones y actividades en materia de Derechos Humanos que coadyuven a la eliminación de cualquier forma de discriminación por razones de sexo, raza, etnia, condición social, de salud, económica, religión, opinión, preferencias, estado civil o pertenencia política.

#### IV. DIFUSIÓN:

- Fomentar la realización de foros, seminarios, conferencias, congresos y todo tipo de eventos en materia de Derechos Humanos, apoyando nuevos y diversos espacios de debate, con la participación de los alumnos, personal académico, especialistas internacionales y la sociedad civil.
- Promover la creación de materiales didácticos y desarrollar productos multimedia,

así como programas informáticos en el campo de los Derechos Humanos, para su uso y difusión en la Universidad Veracruzana.

Dentro de la Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana, en la fracción VI del artículo 11 se establece como una de las atribuciones de la Universidad Veracruzana la de impulsar los principios, valores y prácticas de la democracia, la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad y el respeto a la dignidad humana.

Motivo de ello es que en el Consejo Universitario General de marzo del 2013 se aprobó el Reglamento de la defensoría de los derechos universitarios cuya función consiste en tutelar y procurar el respeto de los derechos que la legislación universitaria otorga a los miembros de la comunidad universitaria. Ese mismo año en el Consejo Universitario General de noviembre se ratificó el Reglamento de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales, para garantizar el derecho de acceso a la información de la comunidad universitaria y salvaguardar información confidencial y reservada de los miembros de su comunidad.

Otra acción emanada del respeto a las atribuciones de la Ley Orgánica fue que en noviembre de 2015 se formuló y aprobó en el Consejo Universitario General el Reglamento para la Igualdad de Género que establece las disposiciones normativas que regulen y aseguren los principios de igualdad y no discriminación, a través de la implementación de acciones contundentes para eliminar cualquier tipo de violencia y discriminación que se pueda sufrir por razón del sexo o la condición de género y que se pueda manifestar en la Universidad Veracruzana o con motivo de actividades relacionadas con esta.

Es por ello que por acuerdo de la Rectora ratificado por el Consejo Universitario General, se creó la Coordinación de la Unidad de Género en la Universidad Veracruzana, cuyo objetivo general es transversalizar la perspectiva de género en el quehacer institucional teniendo como misión promover, respetar, proteger y garantizar el cumplimiento de la legislación sobre la igualdad de derechos humanos de las mujeres y los hombres y llevando a cabo las acciones necesarias para tal fin, mediante procesos de equidad, entre quienes integran la comunidad universitaria.

Esta coordinación se ha estructurado a través de la Coordinación de la Unidad de Género, el Consejo Consultivo para la Igualdad de Género, el Comité de Equidad de Género Regional; y los responsables para la Igualdad de Género de las entidades académicas y dependencias. Entre las actividades que se realizan en promoción de la equidad de género, la no discriminación, la no violencia contra la mujer y el respeto a los derechos humanos están: foros, seminarios, conferencias, congresos, cursos de capacitación, etc. que son desarrollados de manera presencial o a través de videoconferencias a todas las sedes donde tiene presencia la Universidad Veracruzana (UV) en el estado.

Otro programa recientemente implementado dentro de la institución lo constituye el Programa Transversa. Formación Integral, que en palabras de Rodríguez (2016)

...lo que buscamos en *Transversa* es construir ciudadanía y una cultura de paz que caracterice el *ser UV*. Aspiramos a que *ser UV* implique el cultivo del diálogo, la democracia, la inclusión, la diversidad, la pluralidad, la confianza, la igualdad, la creatividad, la sustentabilidad, la equidad, la salud, la reciprocidad, el respeto, la honestidad, la tolerancia y la comunidad (p. 18).

Como puede observarse, la incorporación de los principios y perspectivas de género, la inclusión y la igualdad de derechos y oportunidades son tareas que han importado en el desarrollo de la política institucional de la Universidad Veracruzana para garantizar a sus integrantes equidad y programas educativos que estén a la vanguardia de las directrices internacionales y nacionales; ello se ve reflejado en el reciente ranking de universidades de calidad, donde se le coloca en el treceavo lugar de las primeras cincuenta universidades del país.

### ***Universidad Juárez Autónoma de Tabasco***

En el tema de los derechos humanos e inclusión, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco desde hace varios años ha propiciado su impulso por considerarlos esenciales para garantizar el desarrollo de las personas. Por ello, desde el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2016-2020, se plasma la declaración explícita a la defensa de los derechos humanos mencionada dentro de su filosofía institucional, en su visión 2020:

La Universidad es una institución con presencia nacional e internacional, socialmente responsable e incluyente, que contribuye al desarrollo sostenible de Tabasco y México, mediante programas educativos de calidad que forman profesionales éticos y competitivos en el ámbito global. Se distingue por sus relevantes aportes en la transferencia de ciencia y tecnología, el respeto y promoción de la cultura y la vinculación efectiva con su entorno, en el marco de una gestión moderna que promueve los derechos humanos, la salud integral, la transparencia y rendición de cuentas (UJAT, 2016, p. 41)

De acuerdo con lo anterior, se espera que, desde las funciones sustantivas, la legislación y normatividad, así como en los programas educativos se concreten acciones que los promuevan.

Como parte de sus funciones sustantivas, la UJAT promueve e impulsa los derechos humanos al sumarse a los objetivos de la Carta Universitaria Compromiso por los Derechos Humanos con la cual se asume el cumplimiento de las seis acciones anteriormente mencionadas.

Para la promoción de las Artes, los Derechos Humanos y la Diversidad Cultural, la UJAT, en un ejercicio de congruencia con el ideario del Benemérito de las Américas, impulsor de esta institución, a partir del año 2009 instituyó el Premio Malinalli, el cual es “un reconocimiento a todos aquellos hombres y mujeres que han contribuido a la pluralidad y tolerancia a lo largo de nuestra historia” (UJAT, 2009, parr 2).

En relación con la inclusión educativa, en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) en el año 2011 se implementó el “Programa de inclusión de estudiantes con capacidades diferentes”, integrado de manera emergente por alumnos de Servicio Social de los programas educativos de Ciencias de la Educación, Comunicación e Idiomas, quienes a partir de esa fecha han puesto en marcha estrategias personalizadas de apoyo académico adicional, atendiendo principalmente aquellos contenidos de asignaturas que representan mayor dificultad para ellos.

Los estudiantes de servicio social que han participado como mentores, se han destacado por su sensibilidad y disposición para formarse e informarse al respecto del trabajo pedagógico para apoyar a alumnos con discapacidad visual.

Además, este programa significó también el apuntalamiento de acciones específicas para el

fortalecimiento de los criterios de la educación inclusiva; implícitamente establecidos en el Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016, con respecto a la Formación Integral del Estudiante, al “promover condiciones adecuadas e igual número de oportunidades y de acceso a los estudiantes con discapacidad que en sus espacios atiende” (UJAT, 2014a, pp. 134-135). De acuerdo con lo anterior, en el periodo agosto 2013-julio 2014, se extendió el desarrollo de las actividades que derivan del Programa de Apoyo Pedagógico K+lot (lengua chontal que significa Mi amigo, mi compañero) para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. A la fecha este programa continúa.

En relación con la legislación y normatividad, en el año 2014, fue aprobado en sesión ordinaria del H. Consejo Universitario el Estatuto de la Defensoría de los Derechos Universitarios, que en su artículo 3 señala que ésta, tiene por objeto “asesorar, apoyar y, en su caso, representar jurídicamente a los integrantes de la comunidad universitaria, en la transgresión de sus derechos humanos al interior de la institución” (UJAT, 2014b, p. 6).

De igual forma, señala también que la Defensoría fungirá como

...mediadora o conciliadora en los conflictos individuales que surjan, por exceso, defecto u omisión en la aplicación de la legislación universitaria, entre las Autoridades Universitarias, Personal Académico, Estudiantes y personal administrativo de confianza en el menoscabado de sus derechos, deberes e intereses legítimos. (p. 6)

Por último, en relación con los programas educativos, fundamentados en el modelo educativo de la universidad, se contempla la asignatura de Derechos Humanos, que corresponde al área general. Si bien el modelo educativo alude explícitamente al compromiso por concretar acciones que promuevan los derechos humanos, encontramos que esta asignatura se impartió a todos los alumnos que cursaron las licenciaturas ofertadas por la UJAT desde el plan de estudios 2003, fecha en que se cambió de un modelo rígido a un modelo flexible, y se continuó impartiendo en los planes reestructurados 2007 y 2010, sin embargo, a partir del año 2018 se iniciará con un nuevo plan de estudios en el cual ya no se contempla dicha asignatura.

Durante los 14 años que estuvo vigente el programa, se formó a 28 generaciones de estudiantes que, durante al menos un semestre, tuvieron acceso a contenidos e información relacionada con los derechos humanos. El objetivo general de la asignatura era: “Promover entre los estudiantes una cultura de respeto, divulgación y defensa de los derechos humanos, para lograr la identificación de las posibles violaciones en el ámbito personal y social para proceder a su reclamación” (UJAT, 2003, p.3).

Derivado de estas asignaturas, se logró la participación de profesores en diversos eventos académicos.

Por otra parte, a nivel de posgrado, la universidad a partir del año 2014 cuenta con una maestría y un doctorado en Métodos de solución de conflictos y derechos humanos,

La maestría tiene como objetivo:

Formar Maestros en Métodos de Solución de conflictos y derechos humanos, capaces de evaluar, proponer, elaborar e implementar investigaciones en la teoría de los derechos humanos y la justicia alternativa a través de métodos de mediación, conciliación, negociación, arbitraje y justicia restaurativa, que propongan soluciones a las personas

involucradas en conflictos y a la protección de sus derechos humanos. (UJAT, 2014c, parr. 1)

A su vez, el objetivo del doctorado es:

Formar Doctores en Métodos en Solución de Conflictos y Derechos Humanos, capaces de evaluar, proponer, elaborar e implementar investigaciones en la teoría general de los medios alternos de solución de conflictos, para la generación de procesos en la gestión de conflictos mediante técnicas de mediación, conciliación, negociación y arbitraje. Así mismo los estudiantes deberán ser capaces de participar como profesionales en un sistema de justicia efectiva y dinámica, tanto en el ámbito público como en el privado, ayudando a las personas involucradas en los conflictos a construir sus acuerdos de solución dentro de la protección de sus derechos humanos. (UJAT, 2014d, parr. 1)

Con la creación de estos programas, la UJAT promueve y difunde los derechos fundamentales para contribuir a una cultura de respeto.

### ***Universidad Tecnológica de Santa Catarina.***

Las personas con alguna discapacidad se han visto más afectadas a la hora de poder realizar estudios de educación superior, ya que muchas instituciones no cuentan con programas académicos que aseguren su permanencia y éxito académico. Cada vez son más las instituciones que se preocupan por impulsar la atención a estudiantes con algún tipo de discapacidad, pero sin duda es un proceso lento en el que es necesario avanzar y aprender cómo lograrlo.

La Universidad Tecnológica de Santa Catarina inició en 2004 un Programa de Atención a la Discapacidad, con el objeto de promover la satisfacción de las necesidades educativas de las personas con discapacidad motora, visual, auditiva y de lenguaje mediante su integración a los niveles de educación media superior y superior.

A lo largo del tiempo han ido perfeccionando su Modelo y actualmente se cuenta con las siguientes líneas de acción:

- Diseño de planes y programas de trabajo para instituciones educativas incluyentes.
- Definir perfiles de personal especializado en atención a la discapacidad visual y auditiva.
- Manejo de equipo especializado pertinente a la discapacidad.
- Negociaciones efectivas.
- Capacidad de gestión.
- Dominio de la Lengua de Señas Mexicana.
- Dominio del Sistema Braille.
- Administración y control de personal.

El modelo educativo de las Universidades Tecnológicas se orienta a ofrecer a los estudiantes una alternativa de formación profesional que les permita incorporarse en corto plazo al trabajo productivo. Con base en ello, la Universidad Tecnológica Santa Catarina contribuye a la formación de profesionales competentes y productivos a la sociedad. Pero va más allá, considerando que la Legislación de los Estados Unidos Mexicanos, establece como una prioridad fomentar una cultura de igualdad y No discriminación, la Universidad Tecnológica Santa Catarina establece la presente



política de Inclusión Educativa y Laboral para personas en situación de vulnerabilidad.

A través de un Sistema denominado “Programa de Atención a la Discapacidad”, se ha implantado, promovido y efectuado la Inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior y Media Superior. En el ámbito laboral, se promueve la preparación y capacitación a nivel profesional, de personas en el tema de Atención a la Discapacidad, para que se puedan atender en todo ámbito todas las necesidades de éste grupo vulnerable.

El programa cuenta con varios grupos de alumnos con discapacidad auditiva o visual que cursan la carrera de Técnico Superior Universitario en Tecnologías en Información y Comunicación y la carrera de Electrónica y Automatización. Para cursar sus estudios se les otorgan becas del 100% en inscripciones, colegiaturas, materiales de trabajo y servicio de transportación. Adicionalmente, en la propia Universidad Tecnológica se les imparten asesorías extracurriculares, reforzamiento académico, sistemas alternos de comunicación y apoyo psicopedagógico. También se les asigna un facilitador académico voluntario seleccionado de entre los estudiantes de los últimos grados de la propia Universidad Tecnológica.

En el año 2012, la Universidad Tecnológica de Santa Catarina realizó una alianza estratégica con la Universidad Autónoma de Nuevo León, con el fin de realizar procesos de colaboración académica y de extensión para realizar proyectos conjuntos relacionados con el acceso a la oferta educativa de las personas con discapacidad. Crearon también un Consejo Consultivo del Programa de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad. Desde entonces han desarrollado planes de acciones concretas que comprenden procesos de capacitación y transferencia de la metodología.

## **7.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión**

México ha avanzado en la generación de Leyes y Normas que regulen el respeto a los Derechos Humanos y que promuevan la Inclusión de toda la diversidad de personas que habitan nuestro país. Los programas de inclusión son cada vez más fuertes en las Instituciones de Educación Superior y los resultados se perciben y se mejoran en cada ciclo escolar.

Tenemos sin embargo todavía un gran camino por recorrer, ya que cambiar la cultura de un país lleva tiempo y requiere la participación, el compromiso y el respeto de todos los que toman decisiones y tienen el poder de hacer la diferencia. En la medida que se hable de los derechos y obligaciones de las personas y se respeten esos derechos, los resultados nos permitirán construir un mejor país.

El gran reto es alcanzar la total satisfacción con los resultados y asegurar que ninguna persona se vea afectada por ningún motivo, que pueda tener acceso a la educación y no sea discriminada ni maltratada.

La finalidad última es hacer realidad el equilibrio entre calidad y equidad, y esto solo es posible a través de la innovación, promoviendo el rediseño de los métodos de enseñanza, (buscando que éstos respondan a las necesidades de los estudiantes), desarrollando investigaciones acerca de los procesos formativos, de los proyectos académicos que se proyectan a la sociedad, de las políticas educativas favoreciendo la integración, el desarrollo socioeconómico y la inclusión social.

Deben promoverse estructuras y programas estables, cuyo impacto conduzca a la apropiación de

los resultados de buenas prácticas, desarrollando modelos que repliquen aquello que representa una oportunidad de desarrollo organizacional, para que las acciones logradas puedan ir generando cada vez mejoras organizativas, es prioritario que se erradiquen las políticas fragmentadas donde los objetivos de los planes de desarrollo sean reinventados o rediseñados de acuerdo a las gestiones administrativas vigentes.

Si bien ya hay avances en este aspecto a partir de la formulación de leyes de inclusión, resulta inadmisibles que en muchas de las ocasiones aún quede únicamente en normativas jurídico legales y que existan tantas inequidades políticas, sociales, educativas y culturales.

Las campañas de difusión de los derechos humanos, orientadas al respeto de toda la población y a favorecer la inclusión son la estrategia que mejor puede impactar en un país, ya que muchas conductas son justificadas por la ignorancia y se requiere información y aclaración para cambiar las concepciones y transformar una comunidad.

## 7.6. Referencias

- ANUIES (2016). Carta Universitaria compromiso por los Derechos Humanos. En <http://archivos.ceti.mx/wwwceti/ANUIES.pdf> (consulta: 14/06/2017).
- Barrales, A. (2011). Política Institucional de la Universidad Veracruzana como Institución de Educación Superior ante la Discapacidad. [Diapositiva]. Ponencia presentada en el Congreso de Educación y Seguridad Social. Universidad de las Américas. Panamá.
- DOF (1992). Ley de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos publicada el 29 de junio de 1992. México. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/47\\_260617.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/47_260617.pdf) (consulta: 15/06/ 2017).
- DOF (2001). Ley del Instituto Nacional las Mujeres del 12 de enero del 2001. México. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/88\\_040615.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/88_040615.pdf) (consulta: 15/ 06/ 2017).
- DOF (2006). Ley General para la Igualdad entre mujeres y hombres, publicada el 2 de agosto de 2006. México. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH\\_240316.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH_240316.pdf) (consulta: 15/06/ 2017).
- DOF (2009). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 1º de febrero de 2007, y reformada el 20 de enero de 2009. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4961209&fecha=01/02/2007\\_\\_](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4961209&fecha=01/02/2007__) (consulta: 15/06/2017).
- DOF (2014a). Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas y Para la Protección y Asistencia a las Víctimas de estos Delitos, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 14 de junio de 2012, y reformada 19 de marzo de 2014. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSEDMTTP.pdf> (consulta: 15/06/2017).
- DOF (2014b). Programa Nacional de Derechos Humanos 2014-2018. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5343071&fecha=30/04/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343071&fecha=30/04/2014) (consulta: 15/06/2017).
- DOF (2016). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, publicada el 11 de junio de 2003. Última Reforma publicada el 01 de diciembre de 2016. México. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262\\_011216.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_011216.pdf) (consulta: 15/06/2017).
- DOF (2017a). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada el 24 de febrero de 2017. México. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_240217.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf) (consulta: 15/06/2017).
- DOF (2017b). Ley General de Educación. Última reforma publicada el 22 de marzo de 2017. México. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf) (consulta:

15/06/2017).

- Rodríguez, L. (Coord.) (2016). Programa Transversa. Formación integral. México: Universidad Veracruzana.
- UJAT (2003). Programa de estudio de la materia de Derechos Humanos. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Recuperado de [http://www.archivos.ujat.mx/2012/dacb/Programas\\_Materias/Matematicas/General/F1007.pdf](http://www.archivos.ujat.mx/2012/dacb/Programas_Materias/Matematicas/General/F1007.pdf) (consulta: 15/06/2017).
- UJAT (2005). Modelo Educativo de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Aprobado por el H. Consejo Universitario el 9 de Diciembre de 2005. Recuperado de [http://www.archivos.ujat.mx/dese/departamentos/inv\\_evaluacion\\_educ/4.MODELO\\_EDUCATIVO.pdf](http://www.archivos.ujat.mx/dese/departamentos/inv_evaluacion_educ/4.MODELO_EDUCATIVO.pdf) (consulta: 25/07/2017).
- UJAT (2009). Premio Nacional Malinalli para la promoción de las Artes, los Derechos Humanos y la Diversidad Cultural. Recuperado de <http://www.ujat.mx/rectoria/10196> (consulta: 28/07/2017).
- UJAT (2014a). Tercer Informe de Actividades. División Académica de Educación y Artes. Recuperado de <http://www.archivos.ujat.mx/2014/DAEA/pagina%20nueva/informes%20de%20activ/TERCER%20INFORME%202014.PDF> (consulta: 25/07/2017).
- UJAT (2014b). Estatuto de la defensoría de los derechos universitarios de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, aprobado en sesión ordinaria del H. Consejo universitario el 12 de septiembre de 2014. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Recuperado de [http://www.archivos.ujat.mx/2015/abogado%20general/ESTATUTO\\_DEFENSORIA.pdf](http://www.archivos.ujat.mx/2015/abogado%20general/ESTATUTO_DEFENSORIA.pdf) (consulta: 28/07/2017).
- UJAT (2014c). Maestría en Métodos de Solución de Conflictos y Derechos Humanos. División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades. Recuperado de <http://www.ujat.mx/mmscydh/24760> (consulta: 25/07/2017).
- UJAT (2014d). Doctorado en Métodos de Solución de Conflictos y Derechos Humanos. División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades. Recuperado de <http://www.ujat.mx/dmscydh/19222> (consulta: 28/07/2017).
- UJAT (2016) Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Recuperado de [http://www.archivos.ujat.mx/2016/rectoria/PDI\\_FINAL2020.pdf](http://www.archivos.ujat.mx/2016/rectoria/PDI_FINAL2020.pdf) (consulta: 28/07/2017).
- Universidad Veracruzana (2010). Programa de Derechos Humanos de la Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/derechos-humanos/> (consulta: 28/07/2017).
- Universidad Veracruzana (2017). Ley Orgánica de la Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/legislacion/files/2017/07/Ley-Organica-Universidad-Veracruzana.pdf> (consulta: 28/07/2017).



# CAPÍTULO 8

## **TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN EN NICARAGUA**

Norma Cándida Corea Tórrez

Elena Bolaños Prado

*Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua*

*UNAN-Managua*

## 8.1. Introducción

El estudio sobre tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión y su relación con la gestión en la educación superior nicaragüense se realizó fundamentalmente en dos universidades públicas, la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua) y la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), las otras universidades no proporcionaron información.

Debe destacarse que ambas universidades cuentan con un Proyecto Institucional como instituciones responsables del servicio público, tienen autonomía universitaria, una identidad caracterizada por su tradición humanista atesorada por su historia y ratificada por la experiencia reciente, para garantizar la calidad y en concordancia con su respectivas Misión y Visión.

El contexto de la economía global y de la sociedad exige la formación de profesionales y técnicos cuyas titulaciones sean homologables a nivel nacional, regional e internacional, contexto que representa nuevos retos referidos a la articulación de la investigación científica, las tecnologías y la producción de bienes y servicios para mejorar el nivel socioeconómico de la población. Tales desafíos requieren de un continuo mejoramiento de la calidad en la aplicación de los derechos humanos, equidad e inclusión, lo que conlleva a desarrollar procesos de gestión estratégica, adecuando estructuras de funcionamiento y objetivos dirigidos a mejorar día a día la calidad de los futuros profesionales que se gradúan en nuestra universidad.

Con base en lo antes planteado ambas Universidad trabajan para lograr mayor pertinencia de la oferta académica, el funcionamiento curricular y el desempeño de los graduados, de grado y posgrado, mismos que constituyen el centro de las respuestas para la solución de los problemas sociales.

Ambas universidades ejercen una administración profesional, con espíritu de mejoramiento continuo, eficiente, informadas, con participación transparente, en correspondencia con lo académico, investigativo, la extensión universitaria y lo financiero, garantizando la viabilidad de los proyectos universitarios y la calidad de los servicios que se oferte y demande la sociedad.

Para ello mencionan en sus Estatutos, que su quehacer se fundamenta en una serie de valores y principios que orientan su trabajo, sin embargo, en este estudio se destacan:

La equidad, entendida como la disposición de lograr la igualdad de oportunidades de desarrollo para hombres y mujeres, sin exclusión, de acuerdo con sus propias condiciones y necesidades.

El respeto a los derechos humanos, condición indispensable para el funcionamiento de la Institución en el trato a la comunidad universitaria y a la sociedad en general.

El respeto a la diversidad: entendida como la capacidad de admitir las diferencias entre las personas, en cuanto a opiniones, creencias, orientación sexual, formas de vida, de género, origen étnico, forma de hablar y de actuar, apariencia física, estatus u otra particularidad.

La metodología aplicada en este estudio se basa en el paradigma interpretativo, puesto que se toman en cuenta los significados de las acciones humanas y de la vida social en el contexto de dos universidades públicas. Los instrumentos aplicados fueron guías: de entrevista, análisis de contenido

y encuestas de opinión a estudiantes. El análisis fue triangulado con el trabajo de dos docentes con el propósito de cumplir con los criterios de rigurosidad científica.

En este documento se describe el contexto general y normativo, la organización y práctica de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad, se mencionan algunas experiencias de interés y se concluye con reflexiones y retos futuros.

Agradecimiento a los colegas por su colaboración, unos por proporcionar la información solicitada, otros por ayudar en la gestión para la recolección de la información y la revisión final del documento:

Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), Ing. Néstor Gallo Zeledón/ Rector; UNAN-Managua: Máster Jaime López Lowery/Vice Rector General, Máster Víctor Gutiérrez Laguna, Decano FAREM-Matagalpa, Máster Sonia Tinoco Meza, Vicedecana FAREM Estelí, Máster. Bismarck Santana, Director Bienestar Estudiantil, Dra. Adilia Castrillo, Máster. Isabel Bazan, Lic. Claudia Mendoza Ejecutiva de Docencia, Máster Ligia Martínez, Directora del Departamento de Derecho, Máster. Nohemy Scarleth Aguilar Chávez y la Dra. Gloria Villanueva, docentes del Departamento de Pedagogía y la Máster Zobeyda Zamora Úbeda.

## **8.2. Contexto general y normativo**

La Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, denominada “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” efectuada en Jomtien (1990) indica que hace más de cincuenta años, las naciones de la tierra afirmaron en la Declaración Universal de Derechos Humanos que “toda persona tiene derecho a la educación” (p. 74). Sin embargo, pese a los importantes esfuerzos realizados por los países de todo el mundo para asegurar el derecho a la educación, esta situación aún persiste. La declaración establece en su artículo 3: Universalizar el acceso a la educación, fomentar la equidad y plantea que hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje...de estudiantes provenientes de zonas remotas y rurales, los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales, lingüísticas y discapacitados.

En relación a las políticas educativas sobre derechos humanos, equidad e inclusión en Nicaragua, existe un marco legal que se ve reflejado en:

- a. La Constitución Política de Nicaragua, la cual manifiesta una serie de preceptos que garantizan los derechos de las personas, en su Título VII Educación y Cultura, Capítulo Único, en el artículo 46 establece la vigencia de los derechos contenidos en diversos instrumentos de derechos humanos del sistema universal e interamericano de protección que reconocen la educación como un derecho humano. En el artículo 121 se refiere al acceso a la educación y menciona que es libre e igual para todos los nicaragüenses. Nadie podrá ser excluido por razones económicas.

La Carta Magna menciona en su artículo 125 que tanto las universidades como los centros de educación técnica superior gozan de autonomía académica, financiera, orgánica y administrativa, de acuerdo con la ley. Es importante destacar que los profesores, estudiantes y trabajadores administrativos participarán en la gestión universitaria, y que la institución garantizará la libertad de cátedra. Con base a lo anterior podemos afirmar que la comunidad universitaria según la Constitución Política es gestora de los procesos académicos en igualdad para todos. El Estado promueve y protege la libre creación, investigación y difusión de las ciencias, la tecnología, las artes y las letras, y garantiza la propiedad intelectual.

b. La Ley General de Educación (No. 582) en su Capítulo I, establece que el Estado nicaragüense en materia de educación ha suscrito una serie de compromisos con la comunidad internacional de naciones a través de cumbres regionales y mundiales con el objeto de propiciar en Nicaragua una educación para todos y para toda la vida (Jomtien 1990, Salamanca 1996 y Dakar 2000, entre otros).

c. Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 763) en su capítulo V titulado De los derechos a la educación en el artículo 38, establece el derecho a una educación gratuita y de calidad. Define que el Consejo Nacional de Universidades y el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, en sus respectivas competencias, garantizarán a las personas con discapacidad el ejercicio del derecho a una educación gratuita y de calidad en un sistema inclusivo en todos los niveles educativos y a lo largo de la vida; con el fin de promover el respeto a los derechos humanos, la equidad entre hombres y mujeres, la diversidad humana, el medio ambiente, desarrollar el potencial humano, la autoestima, la personalidad, los talentos, la creatividad de las personas, aptitudes mentales y físicas.

La ley en mención en su artículo 41, Del personal técnicamente calificado, considera la educación especial, como un proceso integrador de diferentes actividades, el cual deberá contar con el personal interdisciplinario técnicamente adecuado que, actuando como equipo multiprofesional, garantice las diversas atenciones que cada persona con discapacidad requiera. Por tal motivo, el Estado solicitará al Consejo Nacional de Universidades y al Instituto Nacional Tecnológico, la creación de las carreras necesarias con su debido plan de estudio para capacitar técnicamente o profesionalmente al personal docente en los diferentes lenguajes de comunicación, atenciones y metodologías adecuadas para impartir la educación especial.

Todo el personal que intervenga en la educación especial deberá poseer, además del título profesional adecuado a su respectiva función, la especialización, experiencia y actitud necesaria. El artículo 42 de esta misma ley en su apartado de los métodos de enseñanza y herramientas pedagógicas menciona que las universidades coordinadas por el Consejo Nacional de Universidades deben emplear a maestros, incluyendo a maestros con discapacidad, que conozcan el sistema de escritura Braille, la escritura alternativa, otros formatos de comunicación aumentativos o alternativos; incorporando en el sistema educativo nacional los métodos de enseñanza y herramientas pedagógicas especiales.

Para la enseñanza de las personas con problemas auditivos, se utilizará el lenguaje reconocido por Ley No. 675, "Ley del Lenguaje de Señas Nicaragüense", publicado en La Gaceta, Diario Oficial No. 75 del 24 de abril de 2009, en todos los niveles educativos, sin perjuicio del uso de otros mecanismos de comunicación que utilice individualmente cada persona sorda.

En el Artículo 44 de la educación y formación de conciencia sobre los derechos de las personas con discapacidad, el Estado garantizará y solicitará al Consejo Nacional de Universidades que dentro del Sistema Educativo Nacional a través de programas y proyectos, la creación de sistema curricular con metodologías educativas que permitan la formación y toma de conciencia sobre los derechos de las personas con discapacidad y la creación de una sociedad inclusiva, fomentando la dignidad y la igualdad de todas las personas. De igual manera en el artículo 45 del acceso a educación técnica y superior considera que las universidades deberán priorizar el acceso de los estudiantes con discapacidad de escasos recursos económicos a los programas de becas y materiales necesarios con el fin de apoyarles en sus estudios.

d. El Plan de Mejora Institucional (PMI) se diseña con el objeto de continuar fortaleciendo

los procesos y estructuras que contribuyan a alcanzar el mejoramiento de la calidad en las distintas funciones sustantivas de la Universidad. El plan contempla la función docente la cual no está desligada de la Gestión Universitaria, puesto que es necesario que desde la gestión se asegure, garantice y apoye su funcionamiento y con ello el de las otras funciones (Extensión e Investigación), pues esta es el área encargada de dar el soporte necesario a los docentes en su labor académica, brindando las herramientas fundamentales para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de los procesos de selección, inducción, capacitación, evaluación de desempeño y retención docente, fomentando así su desarrollo integral como persona y profesional, con lo que pretende lograr un nivel de calidad en beneficio de los docentes y alumnos.

También se resaltan aspectos importantes de la vida universitaria como son la oferta académica cuya definición está en dependencia de las necesidades educativas de la zona de influencia; el programa de becas, la formación profesional del personal académico de la UNAN-Managua, la metodología para la evaluación y actualización de documentos curriculares de grado, la evaluación de los documentos curriculares de las 76 carreras de grado, el sistema bibliotecario y las redes bibliotecarias, la actualización de reglamentos que regulen los derechos y deberes de estudiantes, régimen disciplinario, requisitos de admisión y permanencia, promoción y traslado, en correspondencia con el modelo educativo, así como la actualización de los documentos curriculares de los nuevos doctorados, y según documento de evaluación, contendrán ejes de Innovación y Emprendedurismo.

### **8.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad**

La organización de la atención a los derechos humanos, equidad e inclusión en las universidades miembros del Consejo Nacional de Universidades se da en las diferentes instancias desde los consejos universitarios, rectorados, decanaturas, departamentos docentes o académicos así como en las aulas de clases a través de su gestión académica.

Debido a que la atención de los derechos humanos y la inclusión es prioridad en nuestro país a través de la implementación de las políticas que se aplican en todos los niveles educativos, retomamos las palabras del Maestro Cisneros (q.e.p.d), citado por Orozco (2017) en el Informe de Gestión 2015-2016 de la UNAN Managua: "Para llegar a la Libertad, hay que darle educación al pueblo. Porque es deber de la Universidad hacer del conocimiento y la sabiduría, un bien social público, ¡y eso es lo que estamos haciendo! Porque nuestra Universidad será siempre leal al pueblo nicaragüense" (p. 4). Profundizando en lo relacionado a los derechos humanos, equidad e inclusión podemos mencionar algunos ejemplos en la UNAN-Managua:

En los consejos universitarios se aprueban las políticas que se aplican en la gestión del quehacer universitario, las cuales a través de las diferentes estructuras gestoras y según políticas se aplican en las diferentes unidades académicas, estas políticas nacen del mismo Consejo Universitario y otras de las bases académicas innovadoras y emprendedoras.

En la Institución se están administrando 31 proyectos financiados por organismos externos, lo que permite fortalecer el quehacer de la misma, dentro de esos organismos e instituciones podemos mencionar: Internacional de Energía Atómica (OIEA), Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Universidad Carlos III de Madrid, Ryerson University, Canada Global, PTB Alemania Universidad de Queen's, Agencia de la Cooperación Italiana, Universidades e instituciones de monitoreo de Guatemala, Honduras y El Salvador, Servicio Geológico Checo, Cooperación Italiana, Universidad de Palermo, University of Natural Resources and Life Sciences, Vienna (BOKU)NORDIC Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo CYTED, IPVC (Portugal), ESCP (Francia), CSUCA (Guatemala), UCJC (España), UP (Panamá), UAM (Nicaragua), UES (El Salvador), Rafael Landívar



(Guatemala), UCA (El Salvador), UNITEC (Honduras), Universidad del Valle (Guatemala), USMA (Panamá), Connext Eupore, España, Seed Program for Korean Studies, GI MOOCs de la UAB, España.

De los 30 proyectos mencionados 7 son los que tienen relación directa con la implementación de los derechos humanos, equidad e inclusión en los diferentes estamentos de la Institución (docentes, estudiantes, administrativos). Estos son:

- El proyecto Mejora de la calidad docente desarrollado en la FAREM-Carazo, producto del intercambio entre la UNAN-Mangua, Nicaragua y la UAB, España; está centrado en el marco del programa de formación y actualización docente de la Institución, cuyo propósito fundamental es propiciar la mejora en el seguimiento y evaluación de la calidad docente.

En la fase actual este proyecto ha permitido analizar las reflexiones del profesorado sobre su quehacer docente en el aula de clase. Para ello se realizaron dos intercambios entre los profesores de ambas universidades, lo que ha permitido una formación en cascada a todo el profesorado de planta de la FAREM-Carazo, a través de talleres y comunidades de aprendizaje donde se comparten experiencias y espacios de debate. Producto de esas experiencias, el resultado hasta el momento ha sido la elaboración de un repositorio de buenas prácticas docentes, que contiene carpetas docentes elaboradas y una recopilación de instrumentos de evaluación. El objetivo es extender *a posteriori* el estudio al resto de facultades de la UNAN-Managua.

- El segundo proyecto denominado eN-Señas: Uso de herramientas TIC en el fortalecimiento de la educación inclusiva, es coordinado por la Universidad Carlos III de Madrid y UNAN-Managua a través de la FAREM-Carazo, permite fortalecer las líneas de trabajo de la Unidad de Investigación y Desarrollo Tecnológico (UIDT) mediante la aplicación de herramientas TIC para contribuir a mejorar la educación inclusiva. Participan en este proyecto 9 docentes, 50 estudiantes de las carreras de: Pedagogía con mención en Educación Infantil, Psicología, Medicina y Español. Uno de los propósitos es detectar estudiantes con alguna discapacidad y en esa medida la Universidad interviene en la atención a dichos estudiantes con mayor pertinencia. Se hará una campaña a través de cursos MOOCs para facilitar dicha búsqueda.

De esta manera se continúan fortaleciendo las líneas de investigación y desarrollo de la UIDT, en particular los recursos y servicios audiovisuales, la telemática y redes y también la inteligencia artificial, en lo referente a la consideración de la micro robótica educativa, como una estrategia docente para facilitar el desarrollo individual y la integración educativa de estudiantes con distintas discapacidades.

Algunos de los valores agregados de este proyecto que se pueden mencionar son la elaboración de una cuenta en Facebook: <https://www.facebook.com/PersonasQueQuizasConozcasUNAN/> y la campaña de concientización y sensibilización a nivel universitario, sobre inclusión social de personas con capacidades diferentes y en especial sobre integración de estudiantes pertenecientes a este colectivo en sus respectivos contextos sociales.

- El tercer proyecto es el de Fortaleciendo la colaboración en las Américas sobre derechos de la niñez y la adolescencia, se está realizando con *Ryerson University*, Canadá, consiste en la realización de una investigación sobre los derechos de la niñez y adolescencia en diferentes países de Latinoamérica. El propósito fundamental es analizar el nivel de

cumplimiento de los derechos de la infancia y la adolescencia y las tendencias observadas, así como identificar las desigualdades entre grupos de población y áreas geográficas, al igual que los factores y las causas que impiden el cumplimiento de sus derechos, el alcance de las políticas, programas y proyectos que tienen a la niñez y la adolescencia y en especial a los grupos más excluidos, destacando las principales brechas de cobertura y aspectos relativos a la calidad de los servicios existentes y su impacto en el cumplimiento de los derechos.

- El cuarto proyecto llamado *Global Partner* (Socios Globales), consiste en un intercambio académico entre la FAREM-Matagalpa y comunidades asociadas ubicadas en Dakota del Sur, fue creado en 2008 para desarrollar relaciones sostenibles a largo plazo y asociaciones de comunidad a comunidad que se expanden más allá de las fronteras típicas del Sistema de Salud de *Gundersen*. Este modelo de salud global contribuye a mejorar la salud general de la región, la educación de los ciudadanos y la calidad de vida de las personas de algunas comunidades de Matagalpa para mejorar la salud y el bienestar de las comunidades globales a las que sirven inspirando el voluntariado en las comunidades locales asociadas.
- El quinto proyecto es un estudio de factibilidad para el intercambio de experiencias entre la UNAN-Managua, Nicaragua y la Universidad de Caldas de Colombia en coordinación con la Universidad en el Campo. FK, Noruega, a fin de desarrollar el intercambio académico para el fortalecimiento del programa “Universidad en el Campo”. También participan universidades de México, Bolivia, Nicaragua y dos universidades de España. La Universidad de Caldas Colombia es la universidad rectora del proyecto y la UNAN- Managua es la ejecutora por Nicaragua. Siendo su propósito la formación superior de jóvenes de zonas rurales, como instrumento de lucha contra la pobreza y la desigualdad social en América Latina.

Este proyecto tiene como objetivo principal estructurar e implementar un programa de educación superior en los niveles de técnico medio, técnico superior y técnico profesional, enfocados en el sector agropecuario, en articulación con la educación secundaria que permita el ingreso a la universidad de jóvenes rurales, a fin de evitar la deserción de estudiantes de secundaria, fortalecer el sector rural y aportar al desarrollo de las comunidades. Mediante la utilización de la metodología de la **Escuela Nueva** a través de vivencias que ayudan a adecuar el contenido al contexto del entorno en que viven los estudiantes, es interesante el desarrollo de trabajos en equipos por comunidades.

- Sexto proyecto denominado Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica (ORACLE) el cual tiene como objetivo promover una estructura (Observatorio) encargada de analizar, contrastar y proponer actuaciones orientadas a la mejora de la calidad y equidad en la UNAN-Managua. A su vez contribuir a la equidad de los estamentos, mediante diagnósticos de los diferentes colectivos, evaluación de la calidad de la equidad universitaria, desarrollo institucional, aplicación y validación del modelo de desarrollo y modernización institucional, formación e intervención continua, entre otros. Asimismo, se espera que las Facultades interactúen en este proceso para generar mayor equidad en su quehacer.
- El séptimo proyecto funciona en la Dirección de Educación a Distancia Virtual (DEDV), con el objetivo de dar continuidad al proceso de fortalecimiento de la calidad y la diversificación de la oferta educativa en la UNAN-Managua. Este programa de capacitación del profesorado y personal técnico de UNAN-Managua en aplicación de TIC a la docencia y co-creación de MOOC en Competencias Digitales (Digital Skills), se realiza en coordinación con la Dirección de Educación a Distancia Virtual GI MOOCs de la UAB, España.

La construcción de los aprendizajes en la modalidad a distancia virtual es considerada como un proceso abierto y flexible, lo que garantizará la reflexión y realización de ajustes en el actuar del docente y el estudiante. Esto permitirá que la Universidad enfrente los nuevos retos que la sociedad demanda en relación a la incorporación de las nuevas tecnologías en los procesos educativos y la multiplicidad de las modalidades de formación tomando en cuenta los nuevos retos de la educación para el siglo XXI.

La DEDV tiene como misión desarrollar en conjunto con las facultades, institutos, centros, departamentos académicos y coordinaciones de carrera de la institución programas de formación profesional pertinentes y de calidad bajo la modalidad a distancia virtual, potenciando el aprendizaje autónomo y colaborativo, incorporando estrategias de enseñanza-aprendizaje mediadas por herramientas tecno-pedagógicas innovadoras.

Actualmente la DEDV se encuentra en el proceso de virtualización de carreras y asignaturas ya existente dentro de la oferta institucional, tomando como referencia lo establecido en el Modelo Educativo, Normativa y Metodología para la Planificación Curricular 2011 (aprobado en la sesión ordinaria número 18-2011, el 2 de septiembre 2011) y el Reglamento del Sistema de Estudios de Postgrado y Educación Continua (aprobado en la sesión ordinaria número 21-2011, en el año 2011), aprobado por el Consejo Universitario.

- El octavo proyecto HICA-Nicaragua, cuyas siglas en inglés significa Innovación y Armonización Académica Regional de la Educación Superior Centroamericana. Surge como iniciativa del CSUCA con la creación del Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana (MCESCA) y es rectorada por la Universidad Autónoma de Barcelona, con el propósito de construir un marco común de cualificaciones en C.A.

En dicho proceso se consensuó una guía para definir el perfil de egreso y resultados de aprendizajes esperados en las carreras en que se está piloteando el proyecto de cuatro universidades públicas de Nicaragua (UNAN-Managua, UNAN-León, UNI, UNA), dicho proyecto consiste en la selección de una carrera por universidad para ser sometidas a la guía que determina los estándares de calidad del perfil de egreso y los resultados de aprendizaje en dichas carreras.

Con relación a la currícula de la UNAN-Managua esta incluye en todas sus carreras una asignatura denominada Seminario de Formación Integral la cual tiene como uno de sus objetivos que el estudiantado conozca elementos teóricos-prácticos en materia de derechos humanos, ... con el propósito de que se apropien de los instrumentos metodológicos para el análisis, interpretación, defensa de sus derechos y cumplimientos de los mismos, a fin de lograr una actitud y práctica personal que contribuya a adoptar una cultura de paz, igualdad de género, calidad de vida y ética. Para ello se han designado docentes especialistas en la materia para que aborden estos aspectos. Se han realizado capacitaciones, charlas, seminarios y conferencias a todo el personal a fin de que brinde la atención debida sobre este aspecto.

*Para la atención a los estudiantes, existe la División de Vida Estudiantil es una instancia que coordina actividades en pro de la formación integral de los estudiantes universitarios con la finalidad de organizar y proporcionar una serie de servicios y programas de apoyo a la población estudiantil, orientados a las necesidades del proceso docente educativo; así como a contribuir al desarrollo, integración y participación de los estudiantes en actividades de formación profesional integral.*

Las líneas de trabajo de la división de vida estudiantil son: desarrollar actividades de información a la población estudiantil sobre servicios que brinda el programa de vida estudiantil. Esta unidad está conformada por los departamentos de becas, extensión cultural universitaria, educación física y deporte, orientación psicológica, programas –voluntariado, clínica de atención médica a becados.

Las actividades relevantes que relacionan estos departamentos son: ferias laborales, ferias de salud, atención al movimiento estudiantil, atención a becados internos y externos, actividades deportivas, atención psicológica, danza, teatro, pintura, tutorías y técnicas de estudio para contribuir al mejoramiento del rendimiento académico se lleva contabilidad de las gestiones administrativas de cada uno de los presidentes de facultades. Las becas internas atendidas en el año 2017 son: Internos 900, interna especiales 15, externos 12,085 distribuidas según rendimiento académico.

En el caso de la Dirección de Investigación y Posgrado, a través de las comisiones facultativas y de departamentos docentes de investigación es importante resaltar el papel que estos juegan en pro de la inclusión y equidad de la participación de los estudiantes en la Jornada Universitaria de Desarrollo Científico estudiantil (JUDC), proceso que ha permitido detectar la necesidad de capacitar a los docentes como evaluadores de los estudiantes en dicha jornada, cuestión que se realiza siempre previo a la realización de las jornadas con el propósito de evitar falta de tacto pedagógico que daban algunos docentes evaluadores al estudiantado, lo cual ha permitido que el evaluador se convierta en alguien que en lugar de atacar y bajar la autoestima a los alumnos, sea un orientador, facilitador, mediador y motivador de la participación estudiantil en la JUDC.

Lo anterior conllevó a la elaboración de la normativa de la JUDC, la elaboración de los diferentes instrumentos para evaluar los trabajos de investigación de acuerdo al enfoque y diseño metodológico, a su vez se formularon las líneas de Investigación a nivel de las carreras, facultades e institucionales.

También se creó un documento que norma el acceso a los fondos concursables para proyectos de investigación a nivel de grado y postgrado. Estos documentos normativos rigen el quehacer de la investigación e innovación a nivel de grado y postgrado, son documentos públicos que pueden ser consultados y por tanto, les otorga el derecho a los estudiantes a participar sin distinción de colores políticos, religiosos, sociales, étnicos, entre otros.

Otras formas de implementar los derechos humanos, la inclusión y la equidad en las diferentes estructuras académicas de la Institución se pueden destacar las siguientes:

Existe una carga académica definida que está en correspondencia con el tipo de contrato y categoría docente; con respecto al salario depende de la categoría docente y de la antigüedad, además si ocupa cargos se adjunta un sobresueldo que ya está definido según categoría del cargo.

Con relación al género. Se implementa en cada unidad académica aunque algunos departamentos docentes tienen contratados más hombres que mujeres, la tendencia ha sido que el número de mujeres aumenta conforme los años. Cabe mencionar que la UNAN-Managua el rectorado es liderado por una rectora.

Con respecto a la inclusión de personas discapacitadas, se han realizado adecuaciones a la infraestructura a fin de proporcionar mejores condiciones de acceso a estas personas, ahora existen rampas de concreto para facilitar el acceso a personas con sillas de ruedas o para no videntes, sumado las capacitaciones sobre cómo atender a este sector estudiantil y la existencia de la carrera

de Pedagogía con mención en Educación Especial.

En nuestra universidad hay diversidad de formas de enseñanza-aprendizaje basada sobre todo en el estudiantado, pero al igual hay diversidad de carreras y modalidades en donde los estudiantes pueden acceder. Al haber una gran diversidad conlleva a mayor equidad, ya que no hay distinciones de raza, ideología, procedencia, entre otros. A la Universidad ingresan estudiantes provenientes de familias de bajos recursos, no es una universidad élite, y así se manifiesta en la Misión y Visión de la UNAN.

A nivel de los funcionarios en su mayoría son egresados de la UNAN, por ende allí se manifiesta la equidad, ya que hay una política de dar oportunidades de empleo a los graduados.

La educación está llegando a los lugares más recónditos y a las personas de escasos recursos tal es el caso de la Universidad en línea y los programas especiales de la universidad en el campo como UNICAM y SINACAM.

Por otra parte, la equidad se implementa a través del accionar por parte de los docentes y autoridades correspondientes apegadas a los derechos humanos y normas y leyes que regulan la actividad académica de los estudiantes y docentes.

La UNAN-Managua cuenta con mecanismos para hacer valer los derechos humanos, la inclusión y la equidad de los docentes, estudiantes y personal administrativos en la Institución, por ello *existen* organizaciones a lo interno de nuestra Universidad que hacen cumplir los derechos y deberes de estudiantes, trabajadores administrativos y docentes. El sindicato de trabajadores administrativos SITRA, el sindicato de profesionales docentes de la educación superior, agrupados en SIPDES-ATD y la organización unión nacional de estudiantes de Nicaragua UNEN.

También se refleja en la utilización de metodologías activas-participativas que conlleven a conocimientos, análisis críticos y técnicas para promover los derechos humanos; fomentando entornos de enseñanza y aprendizaje sin temores, ni carencias, que estimulen la participación, siendo pertinentes en la vida cotidiana de los educandos, haciendo que estos participen en un diálogo sobre la prevalencia de los derechos humanos, inclusión y equidad. Haciendo prevalecer los deberes y derechos que en el marco de los convenios colectivos se encuentran, mediante la contratación de personal proveniente de diferentes estratos sociales y con necesidades especiales.

Los indicadores o evidencias que tiene la institución para medir el nivel de cumplimiento sobre la aplicación de los derechos humanos, inclusión y equidad, se puede observar a través del comportamiento del estudiantado y personal que labora, cuando la Institución apoya a la población estudiantil que más lo necesita, esto se visualiza desde la relación directa que se tiene docente-estudiante-autoridad, cuando se le da atención diferenciada ante los problemas de aprendizaje que presenta, la inclusión en las distintas actividades que se desarrollan, la oportunidad de tener acceso a becas, a beneficios de cultura y a otros espacios de apoyo con que cuenta la Universidad.

Cuando se ha trabajado en función de los aspectos antes señalados se evidencia cuando los estudiantes y trabajadores son capaces de reclamar sus derechos bajo un clima de respeto, se observa también como cumplen con sus deberes y el nivel de colaboración que desarrollan a través de las labores de voluntariado dirigidas a la comunidad.

## 8.4. Algunas experiencias de interés

La UNAN-Managua como segmento de las 10 universidades miembros del CNU, posee varias experiencias de interés que evidencian la aplicación de los derechos humanos, equidad e inclusión, en las que podemos resaltar que es la universidad con mayor cobertura en atención estudiantil a nivel de país, porque atiende aproximadamente al 40 % de la población universitaria, oferta el 35 % de las carreras (87 de licenciatura, 5 de profesor de educación media (PEM) y 12 de técnico superior sumando un total de 104. Además ofrece 31 cursos libres, 24 especializaciones, 36 maestrías y 5 doctorados en las diferentes áreas del conocimiento.

- **Otras actividades de interés son la realización de foros debates**, estudiantes compartiendo clases con docente no vidente, participación de estudiantes en actividades recreativas, talleres, ferias, intercambio de experiencias con personas de la tercera edad, en las escuelas especiales, realización de prácticas profesionales (estudiantes de las carreras de Pedagogía), pasantías, en las empresas e instituciones educativas a nivel nacional e internacional, por ejemplo en la asignatura de Seminario de Formación Integral en donde se abordan temas transversales ligados a los derechos humanos, medio ambiente y género. La Universidad en su matrícula cuenta con estudiantes que presentan necesidades educativas: comunes, específicas y especiales en diferentes carreras en donde se les da una atención especializada. Igual ocurre con docentes que presentan necesidades especiales.

- **Otra experiencia de interés según Mendoza (2017)** que tiene la UNAN-Managua es el programa de “Universidad en el Campo” porque permite cumplir con los compromisos asumidos por el gobierno al firmar acuerdos internacionales y los rectores Cisneros (2011), Rodríguez (2015), cada uno en su tiempo sobre los derechos humanos, la equidad e inclusión.

El Programa “Universidad en el Campo” es un proyecto educativo de la UNAN Managua, orientado a darle atención a jóvenes de las zonas rurales que presentan problemas de acceso a una educación superior de calidad. Este Programa inició en enero de 2011, cuya iniciativa estuvo a cargo de cuatro universidades de América Latina: Bolivia, Colombia, México y Nicaragua, con el apoyo de la Unión Europea bajo el proyecto ALFA III en su tercera convocatoria.

**Fotos 1 y 2.** Práctica de Universidad en el Campo



Fuente: UNICAM-UNAN-Managua 2016.

Los objetivos y estrategias de este programa son apoyar el fortalecimiento de las comunidades rurales, a través del fortalecimiento de la educación superior en dichas zonas, las cuales están articuladas con la educación secundaria, lo que favorece el desarrollo socioeconómico y la disminución de la pobreza del sector rural. Todo lo anterior promueve la gestión sostenible de los recursos naturales a través de la aplicación de tecnologías apropiadas y dirigidas a la preservación del medio ambiente.

La metodología que se aplica en este programa está centrada en el estudiante, en tanto promueve su aprendizaje comprensivo, el respeto al ritmo de aprendizaje, ya que el docente es mediador, orientador y evaluador, siendo el aprendizaje cooperativo uno de los ejes fundamentales del modelo educativo de la Institución.

El estudiante a través de los materiales de auto-instrucción, relaciona los hechos pertinentes o intervinientes, partiendo de una etapa de exploración que da cuenta de los conocimientos previos, de sus actitudes y expectativas, sea cual fuere su grado de procedencia y nivel de formación. Se ofrece al estudiante información teórica sobre principios, leyes, normas, que permiten indagar y sustentar el tema a tratar para llevar a los estudiantes a nuevos aprendizajes.

También permite desarrollar habilidades, destrezas para la identificación de situaciones problemas que permitan la integración de la teoría y la práctica y así incidir en su realidad social, lo que les permite proponer acciones de mejoramiento, extrapolar nuevos conocimientos y plantear nuevos problemas: el cómo y para qué del conocimiento. Además, se apoya en material bibliográfico y colaboración de la comunidad, asimismo, estimulan al estudiante a profundizar sus conocimientos recurriendo a otras fuentes como la biblioteca, vecinos de la comunidad, familia e instituciones para solucionar problemas o situaciones propias, esta ampliación incluye actividades prácticas a lo largo de toda la guía.

Los niveles de formación están concebidos por dos ciclos de formación profesional, en el cual se espera que los jóvenes que se inicien en el nivel técnico superior, continúen su ciclo de formación al nivel de ingeniería o licenciatura. Esta es una opción que contribuye a disminuir la deserción y la emigración de los jóvenes rurales hacia las zonas urbanas, cuyo fin es generar su auto empleo e insertarse con éxito en la sociedad nicaragüense y en el sector rural en particular.

Para el funcionamiento del Programa se cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación (MINED) a través del uso de infraestructura en las comunidades rurales. En las sedes se cuenta con equipamiento básico para las prácticas de campo, puesto que se hace uso de los recursos naturales existentes en el entorno.

La trascendencia de este programa está dada porque permite satisfacer las necesidades de las comunidades rurales, se toman en cuenta estudiantes de las comunidades más alejadas. En la evaluación del aprendizaje de los estudiantes participan padres de familias, productores y gobiernos locales, mediante la sistematización de los conocimientos adquiridos, así se va logrando el empoderamiento de las comunidades rurales en el conocimiento científico. Esto ha permitido la creación de cooperativas estudiantiles; el desarrollo de ideas innovadoras, la motivación en los estudiantes para garantizar una cultura emprendedora y la sistematización de los aprendizajes enfocados desde la perspectiva de la creación de proyectos pertinentes a las demandas de sus mismas comunidades.

Este proyecto garantiza la sostenibilidad a través de los convenios establecidos entre la UNAN – Managua y los gobiernos locales, el entendimiento con autoridades del gobierno nacional presentes en los territorios, vinculados al desarrollo de las prácticas de los estudiantes, el acompañamiento de líderes comunitarios en los procesos educativos desarrollados en la ejecución de cada módulo.

**Fotos 3 y 4.** Práctica de Universidad en el Campo



Fuente: UNICAM-UNAN-Managua, 2016.

El impacto está dado por la presencia de la universidad en las zonas rurales más alejadas de Nicaragua, la articulación del sector productivo con la UNAN – Managua, con más de 180 actores locales (alcaldes, profesores de educación básica y media, secretarios de los gabinetes del poder ciudadano, productores locales), la participación de la comunidad, los módulos de formación al alcance de cada estudiante y por ende de la comunidad, la formación de jóvenes rurales en educación superior por ciclos de formación profesional, la articulación de la educación técnica profesional y su vinculación con los gobiernos locales y las comunidades rurales.

La UNAN – Managua con este programa, tiene presencia en 183 comunidades de las zonas norte y sur del país (Estelí, Matagalpa y Chontales), inició con 6 grupos en la carrera de Desarrollo Rural Sostenible y actualmente cuenta con 11 carreras. En la actualidad se atienden 33 grupos en áreas tales como: Técnico Superior de Enfermería, Economía Agrícola, Enfermería Materno Infantil, Enfermería Salud Pública, Contabilidad Pública y Finanzas, Administración de Empresas, Pedagogía con mención en Educación Infantil, Técnico Superior en Topografía, Lengua y Literatura, Física-Matemática, de los cuales 11 grupos son de la carrera de Desarrollo Rural Sostenible que es con la que inició el programa y donde se ha presentado una permanencia del 70%. Actualmente el Programa UNICAM de la UNAN Managua tiene una matrícula de 1,269 estudiantes.

- **La experiencia de la ejecución de diplomado, especialidad y hoy Maestría en la Formación de Facilitadores Judiciales** ha permitido potenciar a los Operadores de Justicia en contacto con el Servicio Nacional de Facilitadores Judiciales las competencias para optimizar la función de los mismos en sus respectivos municipios. Lo antes expuesto está ligado al enfoque, el diseño, metodologías y técnicas que se emplean para instruir, capacitar y formar a los facilitadores judiciales en el marco de la aplicación del Principio de Oportunidad y los Métodos de Resolución Alternativa de Conflictos, en particular de la Mediación.



**Foto 5.** Promoción de especialidad en Facilitadores Judiciales



Fuente: Martínez, L.UNAN-Managua:2016

Lo antes planteado ha permitido generar mayor acceso a justicia de sectores marginales, reducción de la conflictividad en las comunidades y aldeas, aumento del índice de seguridad ciudadana y gobernabilidad local, incremento de la participación ciudadana en la administración de justicia y en los niveles de cultura cívica y jurídica, mayor participación de la mujer en temas de género, sensibilidad en los operadores de justicia, ahorro sustancial de recursos económicos al no ingresar causas por delitos y faltas a los despachos judiciales, ni a la Policía Nacional.

También ha generado satisfacción en los pobladores porque obtienen de inmediato y sin costo alguno, respuesta de sus demandas, se ha fortalecido la articulación entre instituciones que conforman los operadores de justicia, logrando incluir otras instituciones que coadyuvan con los operadores de justicia en el trabajo: Ministerio de la Familia, Procuraduría, Concejales, Ejército de Nicaragua, Sistema Penitenciario entre otras.

- **Otra experiencia de mucho valor para la institución y que ha beneficiado a la población estudiantil nicaragüense, ha sido el hecho de facilitar el acceso de los nuevos bachilleres de todo el país a la UNAN-Managua,** como consecuencia de un proceso de análisis que ha realizado el rectorado desde el 2010 hasta la fecha, esto en coordinación con el Ministerio de Educación tomando en cuenta el currículo desarrollado por el MINED, para proceder a la elaboración de los instrumento de evaluación, lo que ha proporcionado conocimiento para que cada año se realice un proceso de acceso apegado a los derechos humanos de todo nicaragüense a la educación superior así como mayor equidad e inclusión para su incorporación a la institución.

En relación con lo anterior también, se han generado estrategias para volver más equitativo el acceso a algunas carreras de alta demanda y que son valiosas para el país, tal es el caso de medicina y odontología respectivamente, a las que se ingresa por cuotas regionales, tipo de centro de educación media (estatal o privado) y los resultados del examen de admisión.

En la UNAN-Managua se han establecido otras estrategias para la captación de estudiantes de limitados ingresos económicos familiares optantes a carreras de interés nacional, mediante el otorgamiento de becas de matrícula a estudiantes de matemática y física del área de educación. Todos los aspirantes realizan el examen de ingreso y algunos hacen prueba de aptitudes específicas para optar a algunas carreras. Los criterios de selección y la forma de ubicación se detallan a

continuación:

**Foto 6.** Examen de nuevo ingreso 2017, Divulgación 2017: UNAN-Managua



La clasificación estudiantil en las distintas carreras de los cursos diarios o por encuentros se hace de acuerdo al escalafón del promedio ponderado (de mayor a menor) obtenido en el examen de ingreso. El promedio es producto del resultado que cada estudiante obtiene en sus exámenes, cuya ponderación es la siguiente: matemática (30%), español (30%). Las calificaciones de los dos últimos años de educación secundaria representan el 40% complementario. La clasificación de los estudiantes se hace considerando en primer lugar, a los aspirantes de primera opción. De quedar cupos disponibles, se considerarán a los aspirantes de segunda opción.

Para concursar por un cupo en una de las carreras en la UNAN–Managua, el estudiante debe obtener al menos un puntaje final ponderado igual o mayor a 40 puntos; quien obtenga un puntaje menor de 40 no clasificará en ninguna carrera. En las carreras de Medicina, Odontología y Optometría Médica el mínimo para concursar por un cupo es de 50 puntos de promedio final después de realizado el Examen de Ingreso. En estas carreras los estudiantes concursan según el Departamento geográfico o Región de Nicaragua en donde se encuentre ubicado el Centro Educativo donde estudió su último año. Esto ha hecho posible quienes estudian dichas carreras procedan de todas las regiones de Nicaragua, antes lo hacían estudiantes de la capital hasta en un 80%.

En el caso de algunas carreras de interés social ofertadas por la UNAN-Managua que no llenaban sus cupos, se permitirá el ingreso sin realizar examen de admisión y si hay sobre demanda serán elegidos con base a los promedios más altos en español y matemática de sus últimos dos años de bachillerato. De forma que los primeros cincuenta que completen la lista son los que quedan admitidos en la carrera. Los estudiantes que sí realizan examen de admisión en las otras 45 carreras de las 76 que ofrece la Institución, son evaluados de forma diferente. El 40% de su clasificación se basa en las notas de décimo y undécimo grado del bachillerato, o de los últimos tres años en el caso de ser egresados de magisterio o de INATEC. Otro 30% corresponde a la nota que obtienen del examen de matemáticas y el restante 30% de los resultados de su examen de español.

- **Otras acciones importantes a destacar son las ferias de empleo y empleabilidad para la inserción laboral de los egresados de la UNAN, Managua.** Producto de la

articulación con el sector privado del país, Ministerio del Trabajo (MITRAB), particularmente con la Dirección General de Políticas Públicas de Empleos y Salarios en búsqueda de alianzas para abrir espacios en el área laboral a los talentos humanos que forma la UNAN-Managua con la finalidad de contribuir a dar respuesta a las brechas identificadas en estudio realizado por las empresas privadas en cuanto a las necesidades de fortalecer habilidades de los graduados del grado.

Como parte de este proceso se organizan anualmente ferias de empleabilidad, bajo el concepto de brindar talleres con metodologías aprobadas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT). La feria está dirigida a graduandos y estudiantes de los últimos años de las diferentes carreras que se ofertan en la UNAN-Managua; en ella se desarrollaran 4 temáticas: autoconocimiento, habilidades sociales, herramientas activas y simulación de entrevista y ponencias en las cuales los participantes tendrán la oportunidad de interactuar con especialistas de recursos humanos de diferentes empresas. Para este evento se ha dispuesto la reproducción de 3 fascículos para afianzamiento de los participantes. En esta actividad se trabajó con 150 estudiantes de diferentes carreras. Se está organizando la etapa de certificación en línea la cual será coordinada con el Ministerio del Trabajo.

4.6.- Por otro lado, el ingeniero rector de la Universidad de Ingeniería (UNI) en comunicación personal expresó que "Ante las tendencias de la educación superior estamos respondiendo al saber convivir con los futuros profesionales, esto es posible a través de acciones que estamos promoviendo para una cultura de paz, donde haya tolerancia, respeto de los derechos humanos, a la equidad de género, inclusión social y al medio ambiente. A través de una lucha permanente ante los autores involucrados o instituciones. Es por ello que en el plan de estudio vigente de todas las carreras de ingeniería de la UNI, se oferta la asignatura de Cultura de Paz y Derechos Humanos, materia correspondiente al área de ciencias básicas, es de carácter formativo, generalmente se imparte en el primer semestre del primer año (Gallo, comunicación personal, el 2 de octubre de 2017).

Desde el año 2006, se crea la Comisión de Ética Institucional (CEI), que vela por la buena andanza en la ética de toda la comunidad universitaria y sus resoluciones tienen un alto contenido que va dirigido a la paz social en nuestra comunidad universitaria y la equidad de género como manifestación de igualdad en los derechos y deberes que desde la constitución política nos conceden.

También lo estamos haciendo a través de la participación activa de la mujer en cargos académicos, administrativos y en la formación profesionales en las distintas carreras de las ingenierías y arquitectura.

En la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), a través de la asignatura Cultura de Paz y Derechos Humanos, los estudiantes reciben temas que promueven los derechos humanos, la inclusión social y la equidad, la que tiene un crédito único y no se hace examen, es presencial y se le asigna una calificación cuantitativa a la asistencia.



En coordinación con el departamento de Ciencias Sociales y la Oficina de Acceso a la Información Pública (OAIP-UNI), se realizan 2 veces al año ciclos de conferencias a los estudiantes que cursan la asignatura antes mencionada.

Este ciclo de conferencias, es a la luz del artículo 45 de la Ley 621, Ley de Acceso a la Información Pública, es parte de su carga curricular, se desarrolla la Conferencia “¿El acceso a la Información, es un Derecho Humano?”, dirigida a los estudiantes que cursan la asignatura de Cultura de Paz y Derechos Humanos y para los estudiantes de la carrera de Arquitectura, se les brinda esta conferencia en la Asignatura “Cultura y Sociedad”. La universidad cuenta con docentes que imparten las capacitaciones al claustro de docentes los temas de género y concientización.

## **8.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión**

### **Reflexiones y retos:**

Con respecto a la inclusión, los entrevistados expresaron que consideran que se debe incluir un porcentaje definido de personal con discapacidad para laborar en la UNAN-Managua.

Actuar con ética profesional en el desarrollo de las funciones y actividades que se realizan para el cumplimiento de los ejes fundamentales del quehacer universitario.

En los diferentes espacios de la comunidad universitaria será importante comprender y entender para promover y potenciar, como un valor el respeto mutuo y la atención a la diversidad.

Si bien es cierto que estos aspectos se abordan en los principios impulsores de la Universidad se tiene todavía un reto y es que en todo momento y en las aulas de clase independiente de la asignatura que sea se debe incidir en valores como la paz, la no discriminación, la no violencia, la tolerancia y el respeto a la dignidad humana, los cuales se aplican en los diferentes contextos de la comunidad universitaria. También consideraron que debe trabajarse mucho y esto tiene que ver no solo con lo teórico sino a través del comportamiento de cada uno (predicar con el ejemplo).

Trabajar en función de las competencias que se requieren para el desarrollo democrático, social y económico del país. El respeto a la autonomía universitaria, el incremento de la cobertura educativa y ampliación en la educación en línea, el desarrollo profesional de los docentes, aseguramiento de la calidad del aprendizaje, fortalecimiento de la calidad y pertinencia, continuar impulsando la innovación, investigación y la educación tecnológica.

### **Propuestas:**

Hacer un diagnóstico sobre la capacidad de instalación y los medios necesarios para atender la diversidad, especialmente en necesidades especiales, para mejorar las condiciones para atender a docentes y estudiantes con dificultades.

Crear una línea de base sobre las características de los estudiantes universitarios para identificar estudiantes según nivel de vulnerabilidad y en esa medida hacer una institución más inclusiva.

Capacitar y responsabilizar a todo el personal de la institución para mayor dominio de las normas y leyes que regulan la institución.

Dar oportunidad a estudiantes con necesidades especiales, para participar en los eventos académicos

y capacitar a docentes para dar una atención de calidad a este tipo de estudiantes.

En la docencia se tiene mucho que aportar en este aspecto, ya que en la Universidad se debe promover un clima de confianza y predictibilidad, calidez emocional, una disciplina formativa, aprender a respetarse unos con otros, esto no es solo para los estudiantes, sino para todos los estamentos de la universidad.

En cada unidad académica y administrativa se deben realizar actividades que fomenten los derechos humanos, la inclusión y la equidad. Realizar charlas sobre buena comunicación con colegas, estudiantes y familia.

Actividades lúdicas semanales a lo interno de cada unidad académica que abonen al respeto de las personas y sus derechos. A través de charlas y campañas de sensibilización a toda la comunidad universitaria. Fomentar el trabajo en equipo.

Tomando en cuenta las exigencias sociales y la educación del siglo XXI es necesario además de lo que se ha venido trabajando, mejorar el sistema de ingreso para estudiantes que vienen de alta vulnerabilidad, la promoción de la participación de la comunidad universitaria en acciones que contribuyan a la equidad e inclusión.

En el caso de estudiantes que desean ingresar a la universidad que tienen necesidades educativas especiales (sordos, ciegos, etc.), se les libere del examen de ingreso y se contrate más personal especializado para la atención, así como asegurar las condiciones físicas para este tipo de personas.

En este aspecto el Rector de la UNI, afirma que se debe mejorar la aplicación de los derechos humanos, la inclusión y la equidad incorporando lineamientos y políticas inclusivas en el currículo, en los programas de estudios y en el marco reglamentario. Así como realizar una concientización en los medio de comunicación institucional hacia la comunidad universitaria. También expresa que las autoridades administrativas y académicas en las universidades públicas y privadas tomen conciencia y promuevan la educación desde la currícula e incorporen temas que promuevan la igualdad, inclusión social, la equidad y el respeto absoluto de los Derechos Humanos en nuestro país.

Según opinión de la mayoría de los estudiantes entrevistados expresaron que la aplicación de los derechos humanos, equidad e inclusión en la Institución se cumplen, aunque algunos dijeron que por falta de recursos económico la Institución no matricula a todos los estudiantes que solicitan su ingreso a la Institución. No obstante algunos estudiantes consideraron que no se aplican los derechos humanos porque existe desconocimiento por parte de ellos y de algunos docentes. De acuerdo a la opinión de unos pocos estudiantes expresaron que en ocasiones son maltratados y humillados por algunos docentes y perciben que dichos docentes no se dan cuenta de lo que están haciendo.

Sugieren que la Institución realice talleres y capacitaciones a la formación de docentes y estudiantes en esa área. Que se continúe mejorando la infraestructura física para mejorar el desplazamiento óptimo de las personas con discapacidad física.

## 8.6. Referencias

- Asamblea Nacional de la República de Nicaragua. (2006). Ley General de Educación No. 582. Disponible en: [http://legislacion.asamblea.gob.ni/biblioteca\\_virtual.pdf](http://legislacion.asamblea.gob.ni/biblioteca_virtual.pdf) (consulta 18/09/2017).

- Asamblea Nacional de la República de Nicaragua. (2007). Ley de Acceso a la Información Pública No. 621. Disponible en <http://legislacion.asamblea.gob.ni> (consulta: 12/09/2017).
- Asamblea Nacional de la República de Nicaragua. (2011). Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad No. 763. Disponible en: <http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/> (consulta: 30/09/2017).
- Asamblea Nacional de la República de Nicaragua. (2014). Constitución Política de la República de Nicaragua. Disponible en <http://bpac.asamblea.gob.ni/bibliotecavirtual.pdf> (consulta: 29/08/2011).
- Corea, N. (2012). Los sistemas de acceso, normativas de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior en Nicaragua. Recuperado de: <http://acclera.uab.cat/ACCEDES/docs/informes/nicaragua.pdf> (consulta: 29/08/2011).
- Martínez L. (2017). Informe sobre Facilitadores Judiciales. Documentos Institucionales UNAN. Managua: Centro de documentación del Departamento de Derecho UNAN- Managua.
- Mendoza, C. (2017). Informe Universidad en el Campo. Documentos Institucionales UNICAMP. Managua: UNAN Managua.
- Orozco, S. (Coord). (2017). Informe de Gestión 2015- 2017 UNAN-Managua. Managua: Editorial Universitaria.
- Tórez, N. (2012). Los sistemas de acceso, normativas, permanencia, estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior en Nicaragua –INFORME NACIONAL – Proyecto ACCEDES (DCI-ALA/2011/232). Barcelona, España. Recuperado de <http://acclera.uab.cat/ACCEDES/docs/informes/nicaragua.pdf> (consulta: 22/09/2017).
- UNAN Managua (2005). Reglamento de Becas UNAN Managua. Disponible en: <http://www.unan.edu.ni> (consulta: 22/09/2017).
- UNAN Managua (2011). Modelo Educativo, Normativa y Metodología para la Planificación Curricular. Disponible en: <http://www.unan.edu.ni> (consulta: 15/09/2017).
- UNAN Managua (2014a). Estatutos UNAN Managua. Disponible en: <http://www.unan.edu.ni> (consulta: 17/09/2017).
- UNAN Managua (2014b). Informe de Autoevaluación Institucional con Fines de Mejora 2013- 2014. Disponible en: <http://www.unan.edu.ni> (consulta: 14/09/2017).
- UNAN Managua (2015b). Evaluación Plan Estratégico Institucional 2011-2015. Disponible en: <http://www.unan.edu.ni> (consulta: 20/09/2017).
- UNAN Managua (2015a). Plan Estratégico Institucional 2015-2019. Disponible en: <http://www.unan.edu.ni> (consulta: 9/09/2017).
- UNAN Managua (2015c). Plan de Monitoreo, Seguimiento y Evaluación del Plan Estratégico Institucional 2015-2019. Disponible en: <http://www.unan.edu.ni> (consulta: 22/09/2017).
- UNAN Managua (2015d). Proyecto Institucional. Disponible en: <http://www.unan.edu.ni> (consulta: 20/09/2017).
- UNAN Managua (2016). Informe de Ejecución del Plan de Mejora Institucional 2015 – 2016. Disponible en: <http://www.unan.edu.ni> (consulta: 25/09/2017).
- UNAN Managua (2017a). UNAN Managua: Informe de Gestión 2015-2016. Managua: Editorial Universitaria.
- UNAN Managua (2017b). Informe Físico-Financiero Anual 2016 de la UNAN-Managua. Disponible en: <http://www.unan.edu.ni> (consulta: 18/09/2017).
- UNESCO (2000). Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros Compromisos comunes. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> (consulta: 1/10/17).



## CAPÍTULO 9

# **TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN EN PANAMÁ**

Nicolasa Terreros Barrios

*Universidad Especializada de las Américas (UDELAS)*

Colaboración especial: Alberto Barrow y Jaclynn Montañez

## 9.1. Introducción

Las universidades de hoy se enfrentan a grandes retos en todos los ámbitos de actuación, sea desde la docencia, la investigación e innovación, la extensión y la gestión universitaria. Si bien es cierto, hay avances en la definición de políticas que se impulsan desde las propias instituciones de educación superior, como desde las instancias que regulan la educación en el país; también se asume que hay muchas tareas pendientes. La definición de políticas públicas que orienten acerca de la educación superior en el país, la consolidación de una agenda sobre el rol de las universidades en el marco del desarrollo humano, el reconocimiento de las universidades como centros de generación e intercambio de conocimientos al servicio de la sociedad, son algunos de los temas pendientes.

Allo interno de las universidades, los cambios y las transformaciones experimentados son significativos, en términos de las adecuaciones curriculares, innovación académica, desarrollo docente, políticas de consolidación de procesos administrativos, vinculación con las instituciones, organizaciones y la comunidad, entre tantos otros aspectos propios de la vida universitaria. Pero sin duda, persisten temas pendientes en la agenda de las universidades, que se constituyen en factores claves para el logro de políticas bien consolidadas y pertinentes con las nuevas exigencias de la sociedad.

Al revisar lo que hacemos en atención a políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Panamá, es evidente que tenemos mucho por hacer. Es necesario introducir cambios en los aspectos organizacionales que aseguren un buen sistema de funcionamiento, acorde con el modelo universitario que se desee poner en práctica; adoptar medidas políticas que logren permear a toda la comunidad universitaria, y poder impactar en todas las áreas de desempeño; poner en práctica un plan intensivo de formación y actualización del personal docente; y un programa de sensibilización con el alumnado para promover una nueva cultura favorable y pertinente con las políticas de inclusión que impulse la universidad.

El desarrollo de la educación inclusiva en Latinoamérica se justifica desde una perspectiva integracionista, destinada a responder a múltiples colectivos de ciudadanos cruzados por alguna situación de discapacidad, preferentemente... gran parte de los conocimientos desarrollados al interior de las prácticas educativas en materia de inclusión educativa, nos invitan a revisar dichas propuestas, a partir de la consideración de su naturaleza epistémica, a fin de corroborar su pertinencia en cuanto a su construcción de saberes pedagógico oportunos (Ocampo González, 2014).

De allí que será cada vez más urgente, la revisión de lo que hacemos desde las universidades, de manera que nuestras políticas, planes, programas y acciones, respondan a las nuevas demandas de la sociedad, en atención a la diversidad y la equidad y fundamentalmente en el marco del reconocimiento y respeto de los derechos humanos de los sectores sociales que han sido excluidos de la educación superior.

El trabajo que se presenta a continuación, es un intento por acercarnos a los avances en materia de políticas educativas sobre inclusión y derechos humanos, y al mismo tiempo un ejercicio que nos permite identificar fortalezas y debilidades para las universidades oficiales, y de manea particular la Universidad Especializada de las Américas.

## 9.2. Contexto general y normativo

La Constitución Política de la república de Panamá, establece las bases sobre las que se definen



las políticas en materia educativa en el país. En primer lugar, define la garantía del derecho a la educación como un principio general de todo ser humano, en la medida que “se garantiza la libertad de enseñanza...y que los establecimientos de enseñanza, sean oficiales o particulares, están abiertos a todos los alumnos, sin distinción de raza, posición social, ideas políticas, religión o la naturaleza de la unión de sus progenitores o guardadores”. (Oficial, 1972, p. 33).

La gratuidad de la educación en todos los niveles pre-universitarios está consignada en el artículo 95 que atribuye al Estado panameño esta responsabilidad, al tiempo que le instan también a crear mecanismos que aseguren a aquellos colectivos, que presenten situaciones particulares que le impidan el acceso al derecho a la educación, a proveerle de ayudas económicas para tales fines, como bien lo contempla el artículo 102 de esta Carta Magna.

Con relación a la educación superior, se crean las universidades oficiales, quienes asumen la responsabilidad de garantizar el acceso a la educación universitaria. Al respecto, la Constitución establece que “la Universidad Oficial de la República es autónoma. Se le reconoce personería jurídica, patrimonio propio y derecho de administrarlo. Tiene facultad para organizar sus estudios y designar y separar su personal en la forma que determine la Ley. Incluirá en sus actividades el estudio de los problemas nacionales, así como la difusión de la cultura nacional” (Oficial, 1972, p. 35).

En atención al mandato constitucional, las instituciones de educación superior, asumen la tarea de garantizar el acceso de todas las personas, a los diversos programas de formación. Ello involucra la definición de estrategias inclusivas desde todo punto de vista, tanto financieras, pero considerando las particularidades de grupos humanos diversos y enfoques de territorialidad, propios de la realidad del país. Por ejemplo, en el artículo 108 de la Constitución Política se establece que “El Estado desarrollará programas de educación y promoción para los grupos indígenas ya que poseen patrones culturales propios, a fin de lograr su participación activa en la función ciudadana” (Oficial, 1972, p. 36).

Desde el punto de vista de la norma constitucional, es claro que el enfoque de derechos humanos e inclusión son considerados como principios claves en materia de educación. En el caso que nos ocupa, relativo a la educación superior se establecen y señalan a las universidades oficiales como instancias provistas de la autonomía para organizarse de modo de atender las necesidades que la propia realidad demanda.

En este sentido, el país cuenta con cinco universidades oficiales a saber, la Universidad de Panamá, Universidad Tecnológica de Panamá, Universidad Autónoma de Chiriquí, Universidad Especializada de las Américas y la Universidad Marítima Internacional de Panamá.

La Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), creada mediante Ley N°40 de 18 de noviembre de 1997, tiene por fines y objetivos, asegurar la formación de profesionales de alto nivel académico que, sin descuidar la orientación profesionalizante, puedan ofrecer sus servicios como entes activos en el campo de las innovaciones y estudios de nuevos conocimientos que aporte soluciones a la problemática de Panamá. Además, contribuir, a través de sus egresados, a rehabilitar y habilitar niños, jóvenes y adultos que, por algún motivo, estén considerados como personas que se hayan marginado de la convivencia social y pacífica, así como a prevenir este tipo de situaciones.

El Estatuto Orgánico, que establece las normas que rigen las políticas generales de UDELAS, y en su Artículo 2, la define y concibe como una institución con una estructura y política social que

procura incorporar al desarrollo y bienestar a quienes se hayan privados del acceso a oportunidades de desarrollo y bienestar individual, familiar y comunitario. De esta manera, UDELAS elige así por promover una estrategia de ingreso a la modernidad desde la óptica específica de la educación superior, fundamentando sus acciones de formación en las áreas de habilitación y rehabilitación con objetivos de prevención, promoción, reinserción, calificación y bienestar social.

Se define como una institución académica que define sus programas académicos en función de las demandas del país, apostando a un proyecto de nación. Apuesta a convertirse en una institución de excelencia académica, innovadora e investigativa para incidir de manera proactiva en la sociedad; con programas de auténtica originalidad y pertinencia en los ámbitos de la educación social, especial, y de la salud y rehabilitación integral.

Cumplir con estos propósitos generales, obligan a UDELAS a impulsar una educación de calidad y en equidad, y ello se logra a través de carreras prioritarias para el desarrollo nacional, armonizando la investigación y la acción con prácticas de intervención que, a través de la educación, favorecen a una población con agudos problemas sociales, que requiere ser atendida sin exclusiones.

UDELAS propende a la formación integral del ser humano, pone especial interés en el desarrollo de su sensibilidad social y responsabilidad por sus acciones. Dedicar parte importante de su labor a la identificación y rescate de los valores éticos y morales, para lo cual cultiva la reflexión filosófica y social; y convoca al permanente diálogo entre docentes, estudiantes y todos los actores sociales en su conjunto. (UDELAS, Estatuto Orgánico, 2008, p. 8)

El proyecto académico de UDELAS, cobra valor y adquiere significado, solo en la experiencia práctica, con probada eficacia y éxito en los escenarios sociales donde surte su impacto la expresión cotidiana de estos procesos universitarios de enseñanza-aprendizaje. En la intervención que realiza en contextos de vulnerabilidad social, garantizando el acceso de personas y colectivos que han sido históricamente excluidos de las políticas y programas académicos del nivel universitario.

La UDELAS, en atención a la política universitaria de asegurar un mayor ingreso de estudiantes indígenas a la educación superior, decide instaurar Programas Académicos en las comarcas Guna Yala y Ngäbe Buglé, a través de los que se ofrecen algunas carreras, según demandas de la propia población y sus autoridades locales. De esta manera, se asegura un mayor número de participación de estudiantes, y se asegura una permanencia y egreso de esta población. Actualmente se mantienen cinco (5) programas académicos en Ailigandí en la Comarca Guna Yala; Chichica, Buenos Aires, Empalme y Cerro Pelado en la Comarca Ngäbe Buglé.

Al mismo tiempo, crea un Programa de Becas dirigidas a asegurar el acceso de poblaciones indígenas a los estudios universitarios, en cualquiera de las sedes de la universidad. Crea un Centro de Atención a la Diversidad, desde el cual se ofrecen tutorías, ayudas técnicas y acompañamiento a estudiantes con discapacidad que cursan diversas carreras.

## **9.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad**

### **9.3.1. Políticas Públicas**

En el **Plan Estratégico de Gobierno 2015 – 2019, denominado “Un solo país”**, se apuesta por una estrategia social que debe permitirnos avanzar hacia una sociedad más justa e inclusiva. Parte de la premisa de un proceso de desarrollo incluyente, el cual debe estar sustentado en la ampliación de

las capacidades y oportunidades del conjunto de la población panameña de forma universal, sin distinción de origen, identidad cultural o estrato socioeconómico.

En Panamá, pese al aumento en el gasto en educación en los últimos años, las debilidades en materia educativa y desarrollo del capital humano persisten, y constituyen una de las más importantes limitantes para la equidad, la competitividad y el pleno desarrollo productivo y social del país. Avanzar para construir un solo país que incorpore a todos los panameños al proceso de desarrollo exige la actuación en líneas prioritarias como la inclusión social, mejor calidad de vida y el refuerzo de las capacidades humanas.

El país presenta grandes desafíos en el ámbito educativo: la articulación de todo el sistema educativo; predomina un enfoque más de “educación segregado” que inclusivo; hay escasez de recurso humano especializado en educación intercultural o para la atención de las personas con discapacidad especialmente en el interior del país; las brechas existentes aumentan en la provisión de servicios, especialmente en las Comarcas Indígenas.

La inclusión involucra la atención de los grupos de estudiantes en riesgo de ser excluidos o de no poder alcanzar un rendimiento acorde al de sus pares, por lo que los docentes que no tienen formación especial requieren mayor capacitación o que desarrollen con más propiedad la atención a la diversidad y el respeto de los derechos humanos. Para enfrentar este reto hace falta definir los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación (MEDUCA) y las universidades e instituciones de enseñanza superior, así como de otros entes que intervienen en la definición de políticas y programas vinculados con la atención a la diversidad.

Como parte de las acciones para verificar la calidad de la educación superior en Panamá, se crea el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA) que contempla en sus matrices de valoración, aspectos a cumplir como parte de los servicios de apoyo estudiantil. Ello implica que, para que se acrediten a las universidades, éstas deben cumplir varios factores, entre ellos el componente de admisión, permanencia y graduación de los estudiantes. Con ello se verifica si las universidades cumplen o no con la igualdad de oportunidades, al evidenciar las facilidades académicas o técnicas para la enseñanza y aprendizaje de estudiantes con discapacidad o diversidad cultural.

Otro de los organismos que apoyan al desarrollo e integración de las personas con discapacidad, es la Secretaría Nacional de Discapacidad (SENADIS) que convoca a los diferentes actores involucrados a través del Consejo Nacional Consultivo de Discapacidad (CONADIS). El objetivo es consensuar el Marco Estratégico de las acciones a trabajar en materia de inclusión social, económica y cultural de las personas con discapacidad.

Es importante señalar que la república de Panamá, al consignar los acuerdos internacionales y las normas de las organizaciones multilaterales, en materia de derechos humanos y derechos de las personas y colectivos humanos con garantías especiales, debe poner en práctica normas y políticas que aseguren el cumplimiento de los mismos.

En este sentido, existen acuerdos firmados y ratificados por Panamá, que reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

En Panamá, uno de cada cuatro Personas con Discapacidad mayor de 25 años alcanza la primaria (23.4%); el 15% el nivel medio y la universidad apenas un 7.2%. Las diferencias en las oportunidades y la inclusión de las Personas con Discapacidad al ámbito educativo son apremiantes ya que su porcentaje, en todos los niveles se mantiene por debajo del 25% comparado con el resto de la población.

La UDELAS, acoge los principios que establece la Convención Internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad (2006) expresados en su artículo 24 para garantizar que todas las personas con discapacidad tienen derecho a la educación, en igualdad de oportunidades que los demás, que estén incluidas en el sistema general de educación, que accedan a la enseñanza obligatoria y gratuita, tanto primaria como secundaria y educación superior, en igualdad de condiciones que los demás y que tengan los apoyos necesarios para facilitar su formación real, que asegure las necesidades básicas de aprendizaje.

Además, en su artículo 26 sobre habilitación y rehabilitación se insta a los gobiernos a organizar y facilitar programas sociales, educativos, laborales y sanitarios que capaciten a las personas con discapacidad, a promover la formación de los profesionales que trabajen en los servicios de rehabilitación de las personas con discapacidad y a tomar las providencias para que dispongan de los medios tecnológicos que necesiten para su plena inclusión en la sociedad.

Por otra parte, el Objetivo 2 del Milenio (ODM) de más educación de calidad para todos más allá del 2005, y las normas y políticas nacionales que definen la obligación de la sociedad de proveer oportunidades de desarrollo pleno a las población excluida de los sistemas de salud, educación, bienestar social, trabajo incluyente, se fundamenta en un enfoque basado en los derechos, el reconocimiento de las necesidades diversas, y de las barreras a la participación.

En consecuencia, dentro del contexto más amplio de la temática sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación y la realidad compleja del sistema educativo, el abordaje de la educación especial con un enfoque de derechos, debe responder siempre a la atención de la diversidad del alumnado en el marco de la planificación universitaria y los planes de mejoramiento actuales.

### **9.3.2. Contexto, perspectiva de derechos e inclusión**

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas, en su informe del año 2017, insta a Panamá a asegurar la implementación de un plan para hacer la transición definitiva hacia la educación inclusiva, en todos los niveles, hasta el superior, capacitando a docentes y disponiendo de los apoyos y recursos necesarios, tales como el braille y lenguaje de señas, para llevar a cabo dicha inclusión, en particular que se tome en cuenta a las personas con discapacidad intelectual o discapacidad psicosocial, y las niñas con discapacidad. Le recomienda también que garantice la accesibilidad universal de los entornos educativos, incluyendo los universitarios.

También le preocupa que no existan suficientes esfuerzos de las autoridades gubernamentales para promover la educación inclusiva superior. La educación inclusiva debe unir esfuerzos, no duplicarlos ya que requiere la participación de todos, las estrategias de acceso a la educación superior no deben partir desde el mismo escenario de las universidades sino desde la preparación del estudiante a la transición al nivel superior previendo condiciones para el éxito de los estudios.

En la mayoría de las universidades se cuenta con recursos especiales, como: Sistema Braille, equipos informáticos y audiovisuales, para el desarrollo de las clases pero se requiere además la

capacitación en el uso de estos recursos a los docentes para atender al estudiante dependiendo de sus características y desde la implementación de las oficinas de equiparación de oportunidades o inclusión e integración educativa las tendencias en desigualdad han dado pequeños avances en reducir la brecha de la exclusión.

En la actualidad en el país, existen algunas instituciones de educación superior que cuentan con sistemas de admisión especial para estudiantes con discapacidad.

Desde la perspectiva de las normativas nacionales e internacionales se cuentan con disposiciones suficientes para reforzar el avance en las políticas de inclusión y equidad y las estrategias de acceso. La acción pendiente es una verdadera cohesión de esfuerzos transformando a las instituciones y poder disponer de datos actualizados, atender un mayor número de estudiantes con necesidades y condiciones de desigualdades culturales.

Dentro de los grupos prioritarios para acceder a una educación inclusiva, las acciones a ser desarrolladas por Panamá son más notorias en aquellas dirigidas a las personas con discapacidad, dado que aunque se tienen normativas y rendición de cuentas a entes como la Secretaría Nacional de Discapacidad (SENADIS) o el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Panamá (CONEAUPA), la inclusión no ha sido objeto de estudio en los contextos universitarios, más bien se han limitado a adecuaciones de infraestructura por las disposiciones legales, pero en lo referente a políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión de las personas en situación de discapacidad al nivel de educación superior los avances no se han cuantificado.

De acuerdo con el Plan estratégico de SENADIS (SENADIS, 2015, p. 95), las experiencias que se han venido desarrollando en el país, muestran debilidades, aun cuando van indicando pequeños avances, en el ámbito de la educación superior. Se observa por ejemplo, que las Universidades tienen programas de sensibilización dirigidos a la comunidad educativa, estudiantes, docentes y administrativos para informarlos sobre los derechos que, en materia de educación, tienen estudiantes y profesores con discapacidad dentro del sistema educativo y la comunidad en general y se busca la atención integral de las personas con discapacidad.

Las facultades desarrollan docencia a estudiantes graduandos de las diferentes carreras con talleres vivenciales del uso de ayudas técnicas para las personas con discapacidad, esta capacitación práctica y teórica en todo lo referente a la rehabilitación activa de Vida Independiente, a las Personas con Discapacidad Física, Auditiva y Visual refuerza el compromiso con la inclusión social.

Las oficinas de equiparación de oportunidades desarrollan capacitaciones a docentes y estudiantes con discapacidad visual y de baja visión en Panamá centro y cabeceras de provincias, en el uso práctico de la escritura en Braille, con el fin de asegurar a la población con pérdida visual, el acceso a la información.

Este plan estratégico de SENADIS, señala algunos lineamientos fundamentales que deberían atender las universidades.

- *Fortalecer la acción multisectorial para la atención prioritaria de las personas con discapacidad y sus familias, cuyas condiciones de pobreza, educación, salud y desarrollo humano restringen las posibilidades de atención adecuada de la discapacidad.*

Se auspician programas con universidades para la creación y desarrollo de programas de formación que contemplen en su malla curricular la atención a la diversidad. Estos van desde como beneficiar a las personas con discapacidad, relacionamiento y aplicación de estrategias para el apoyo en la universidad y la comunidad. Esto no solo contempla la incorporación de asignaturas para la atención a la diversidad en los planes de estudio, sino la creación de especializaciones para profesiones que tradicionalmente su foco de actuación profesional no es las personas con discapacidad, pero aprender adecuaciones para el desarrollo de su trabajo para mejorar la calidad de vida son de gran beneficio.

Incorporar la temática de la educación inclusiva a la programación curricular de los docentes Universitarios y capacitarlos en el desarrollo personal para el cambio de actitud ante la diversidad de los estudiantes que consideren que el derecho a la educación es universal, a pesar de que para el ejercicio de la docencia se realizan estudios especializados los mismos requieren una revisión curricular para completar este aspecto y que las capacitaciones o sean tanto para empezar a aprender sino para actualizarse en alguna técnica nueva.

Capacitación al personal de apoyo, estudiantes y padres de familia sobre temas relacionados a la educación inclusiva, en atención a la diversidad, los estudiantes pertenecerán a la comunidad universitaria que es diversa y debemos considerar los temores o acciones discriminatorias que pudiesen presentarse tal vez por un desconocimiento de como apoyar, este crecimiento y diversificación de las oportunidades educativas debe haber una profunda convicción por parte de todos sobre sus ventajas y conveniencia.

- *Desarrollar y promover la investigación con relación a las distintas variables que giran alrededor de la atención integral de las personas con discapacidad y sus familias.*

Monitoreo y evaluación periódica de los componentes de la educación inclusiva y sus resultados, en todos los niveles, de los sectores oficial y particular, esto garantizaría datos fiables para verificar la aplicabilidad de las políticas y el funcionamiento de los planes estratégicos.

Se requiere información en cuanto a la poca efectividad de las políticas de inclusión, los datos que se manejan sobre la cantidad de estudiantes que acceden a la educación superior en cuanto al resto de la población es muy baja si consideramos la relación a lo que plantean el informe mundial de discapacidad.

### **9.3.3. Avances desde las universidades oficiales**

Para el presente estudio, se ha logrado recabar información de los principales avances en tres de las cinco universidades oficiales, en materia de políticas de inclusión de estudiantes con discapacidad y estudiantes indígenas.

#### **Universidad de Panamá**

La Universidad de Panamá, define las nueve políticas universitarias que orientan su actuación a nivel nacional, entre las que se define la política N°6 sobre políticas de inclusión social y que identifica dieciséis líneas estratégicas, dirigidas a orientar la atención a estudiantes con discapacidad (Panamá, 2016, p. 96).

- Sensibilizar a los nuevos colaboradores de la Universidad de Panamá, para la toma de conciencia social y el respeto de las personas con discapacidad, en situación de pobreza y a

las minorías de los pueblos originarios.

- Fomentar una cultura de respeto a la diversidad que reconozca y potencie la capacidad de aporte de las personas con discapacidad y su inclusión social.
- Defender la integridad física y mental de las personas con discapacidad, en situación de pobreza y las minorías de los pueblos originarios y facilitar el ejercicio de sus derechos ciudadanos
- Exaltar y reconocer los logros de las personas con discapacidad en el deporte, las artes y la cultura como modelos de roles estimulantes para la sociedad.
- Promover el interés de los universitarios en el tema de la discapacidad, en el marco de la aceptación de la diversidad, así como el reconocimiento y facilitación del ejercicio de los derechos ciudadanos de las personas con discapacidad.
- Asegurar a las personas con movilidad reducida y a su acompañante los espacios y mecanismos para su tránsito peatonal y uso del transporte terrestre.
- Desarrollar investigaciones sobre los niveles de competencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales, la cobertura del sistema educativo y la calidad del proceso de educación inclusiva.
- Promover el diseño de programas multidisciplinarios de habilitación, tutorías y apoyo para desarrollar habilidades sensoriales, intelectuales, comunicacionales y vocacionales de la persona con discapacidad.
- Promover la integración de las personas con discapacidad en los planes y programas académicos para su inserción o reinserción al trabajo y al desarrollo de la capacidad emprendedora.
- Estimular eventos culturales, recreativos y deportivos que promuevan la participación de las personas con discapacidad, en situación de pobreza y las minorías de los pueblos originarios.
- Promover la producción y difusión de información sobre las condiciones laborales del trabajador con discapacidad.
- Informar sobre las oportunidades de trabajo o generación de ingresos, para las personas con discapacidad y sus familias.
- Impulsar investigaciones para la detección de los factores de riesgos causantes de discapacidad.
- Crear los entornos favorables y supervisar que las personas con discapacidad, en situación de pobreza y las minorías de los pueblos originarios tengan acceso a las TIC 's para la equiparación de oportunidades en el entorno universitario.

- Garantizar las oportunidades de acceso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad a la Universidad de Panamá.
- Contribuir a elevar las competencias de conocimientos, actitudes y destrezas de las personas con discapacidad para su inserción o reinserción en el trabajo o en el emprendimiento.

En atención a los lineamientos generales, la Universidad de Panamá ha impulsado programas y acciones específicas, entre las que destacan:

- En la Facultad de Ciencia y Tecnología: Alojamiento de la página Web de la organización relacionada con los derechos de los discapacitados:** a solicitud de la Oficina de Equiparación de Oportunidades se brindó el servicio de alojamiento de la página Web de la red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos
- En la Facultad de Arquitectura** curso de Postgrado en ACCE y maestría en Accesibilidad Universal
- La Oficina de Equiparación de oportunidades** promueve: La eliminación de las formas de exclusión y discriminación; el acceso, permanencia y promoción de la educación; la promoción de la empleabilidad; la eliminación de las barreras físicas; la participación plena y el acceso a la información y la comunicación.

Desde una perspectiva global se atiende el tema según eje programático de la manera siguiente (UP, 2016):

- **Eje Investigación:** Segunda Jornada del Programa Café con Ciencia: con el objetivo de fomentar el interés de la comunidad universitaria por la investigación en los temas relacionados a la inclusión social de las personas con discapacidad desde un enfoque multidisciplinario, realizamos en la Facultad de Administración Pública la segunda versión del Café con Ciencia con el tema: “La Administración Pública ante la inclusión de las personas con discapacidad”. Contamos con la participación de autoridades de la universidad, personas con discapacidad de la sociedad civil (FENAPEDI, AEECUP, Unión Nacional de Ciegos), así como representantes de instituciones gubernamentales que contribuyen a la gestión y planificación de acciones encaminadas a lograr la inclusión, tales como MITRADEL, Benemérito Cuerpo de Bomberos de la República de Panamá e INAC.
- **Extensión:** Segundo concurso de cuentos cortos “Personas con Discapacidad: mismos derechos, mismas responsabilidades”: por segundo año consecutivo la Dirección de Desarrollo Social y Cultural de la Lotería Nacional de Beneficencia decidió ser patrocinador del concurso el cual ha organizado la Oficina de Equiparación de Oportunidades; con esta actividad, se busca que la comunidad estudiantil de la Universidad de Panamá, a través de la creación de obras literarias pueda contribuir a la sensibilización de la comunidad universitaria y la sociedad panameña.

**Feria “Todos por la Salud”:** en mayo de este año, organizamos la primera feria con la cual buscamos brindar información referente a la prevención y tratamiento de la discapacidad; en esta actividad contamos con la participación y apoyo de estudiantes de las facultades de Psicología, Ingeniería, Medicina Veterinaria, la Escuela de Educación Física y las unidades administrativas de Bienestar



Social, Instituto de Nutrición y Alimentación, Dirección de Tecnología Educativa y UP – TV.

- **Asuntos Estudiantiles:** Charlas a estudiantes de primer ingreso: en el marco de la Jornada de Introducción a la Vida Universitaria (IVU) que lleva a cabo la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles, con el tema “Estrategias Básicas”, la oficina contribuyó en la sensibilización de los estudiantes de nuevo ingreso, respecto a la inclusión de las personas con discapacidad y su participación en la sociedad; estas charlas fueron dictadas por el equipo técnico de la unidad, apoyados por estudiantes con discapacidad, egresados y miembros de la Asociación de Estudiantes y Egresados Ciegos Universitarios de Panamá (AEECUP); en esta actividad fueron sensibilizados 6195 estudiantes de las diversas facultades y de los centros regionales.
- **Gestión Administrativa:** Sexta versión del Curso Básico de Lengua de Señas para funcionarios de la Universidad de Panamá: la realización de este curso se dio a través de la Sección de Capacitación de la Dirección de Recursos Humanos; en este, contamos con el apoyo de la Secretaría Nacional de Discapacidad (SENADIS), quienes proporcionaron al facilitador.
- **Enlaces de la Red Intrainstitucional para la Equiparación de Oportunidades:** se llevaron a cabo dos reuniones con los Enlaces de la Red Intrainstitucional para la Equiparación de Oportunidades, con el propósito de dar un informe de gestión de la Oficina de Equiparación de Oportunidades, desde sus inicios hasta este año 2016.
- **Producción:** con el apoyo de la Dirección de Tecnología Educativa, se logra crear un vídeo que resalta las buenas prácticas que la comunidad universitaria debe procurar implementar. Este recurso nos permitirá llegar de una manera más dinámica a la comunidad universitaria y así sensibilizarlos respecto a la inclusión de las personas con discapacidad.
- **Servicios:** se brindaron aproximadamente 40 horas entre apoyo académico, asesorías y orientación a la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y administrativos).

## Universidad Tecnológica de Panamá

En su Plan de Desarrollo Institucional (UTP, 2015, p. 36), la Política N°2 contempla que la Universidad Tecnológica de Panamá mantendrá programas de apoyo académico y económico para facilitar y estimular el ingreso de grupos vulnerables y asegurar su permanencia. Ello conlleva la tarea de proveer las facilidades que aseguren la accesibilidad de personas con discapacidad.

En este sentido, se crea la Dirección de Inclusión e Integración Universitaria, orientada a brindar facilidades y servicios para estudiantes con discapacidad para lo cual considera los siguientes aspectos:

- Accesibilidad Física.
- Apoyos técnicos y académicos.
- Programas explicativos de uso de recursos para docentes.

**La dirección de admisión** cuenta con un formulario de declaración de discapacidad para estudiantes de primer ingreso, además orienta al estudiante a una vinculación con la dirección de inclusión e integración universitaria y la misma posee encargados en todos los centros regionales.

- Programa de Ingreso al sistema universitario basado en el principio de igualdad de oportunidades.
- Formulario de ingreso atendiendo a las diversidades para correlacionar las ayudas técnicas.
- Apoyo en la presentación de la prueba de ingreso. El apoyo requerido debe ser notificado al momento de la inscripción.
- Apoyo con tutorías durante el semestre regular
- Se brinda seguimiento durante el semestre y se coordinan las ayudas, apoyos técnicos, económicos y académicos requeridos.
- Se coordinan evaluaciones biopsicosociales.

## Las Facultades

Disponen de Programas propedéuticos y el cumplimiento de la legislación vigente para personas con discapacidad. También es reconocida la labor que la Universidad Tecnológica de Panamá realiza para apoyar y atender a las personas con discapacidad, tanto en el cumplimiento de las normas en cuanto a infraestructuras accesibles, como por su destacada labor, aporte y desarrollo de herramientas en el área de las Tecnologías de la Información y Comunicación, para las personas con discapacidad.

De acuerdo con los registros de la Dirección de Inclusión e Integración Universitaria para el año 2016, un total de 27 estudiantes con alguna discapacidad, cursaban estudios en la UTP, de los cuales el 70.3% eran mujeres y 29.7% varones. El 62% de estos estudiantes realizaban estudios en alguno de los centros regionales de la universidad y el 48% de ellos pertenecía a la Facultad de Ingeniería en Sistemas.

El 48.1% de los estudiantes de la UTP declaró tener discapacidad motora, y en segundo lugar prevalecen las discapacidades visuales y cognitiva con 18.5% respectivamente, como puede apreciarse en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Estudiantes con discapacidad que cursan estudios en la Universidad Tecnológica de Panamá, según tipo de discapacidad, sede y Facultad, por sexo. Año 2016

DISCAPACIDAD	TOTAL	SEXO		FACULTAD					
		M	F	Ing. Civil	Ing. Eléctrica	Ing. Mecánica	Ing. Industrial	Ing. Sistema	Ciencia y Técnica
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>19</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>0</b>
Auditiva	2	1	1	1	0	0	1	0	0
Visual	5	3	2	0	1	0	2	1	0
Motora	13	9	4	0	1	1	2	8	0
Cognitiva	5	5	0	0	2	0	0	3	0
Visceral	2	1	1	0	0	0	1	1	0
<b>Campus Central</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>0</b>
Auditiva	2	1	1	1	0	0	1	0	0
Visual	2	1	1	0	0	0	1	1	0
Motora	4	2	2	0	1	1	0	2	0
Cognitiva	2	2	0	0	0	0	0	2	0
Visceral	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Centros regionales	17	13	4	2	3	0	4	8	0
Auditiva	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Visual	3	2	1	1	0	0	1	0	0
Motora	9	7	2	2	1	0	2	6	0
Cognitiva	3	3	0	0	2	0	0	1	0
Visceral	2	1	1	1	0	0	1	1	0

Nota: solo están registrados los estudiantes que declararon su discapacidad

Fuente: UTP. Dirección de Inclusión e Integración Universitaria. Año 2016

### Universidad Especializada de las Américas

El Plan estratégico de UDELAS para el periodo 2014-2018, articulado alrededor de cinco ejes estratégicos, contempla en el eje estratégico 1. Modelo de gestión docente de Calidad, actualizado y pertinente, las tres áreas de trabajo que encierra el proceso de enseñanza aprendizaje, a saber: Personal Docente competente y comprometido, Políticas educativas y curriculares actualizadas y pertinentes y Formación de Calidad e Integral de profesionales con competencias para la vida, el trabajo y la ciudadanía activa (UDELAS, Plan estratégico 2014-2018, 2014). Uno de los resultados estratégicos fundamentales en este eje, es el de reforzar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, y para ello se definen las acciones a adoptar para tal fin. Entre ellas se destacan por ejemplo, la creación de equipos de apoyo y seguimiento a estudiantes a nivel nacional; el establecimiento de sistemas y equipos para el apoyo al aprendizaje de estudiantes con diversidad funcional, de igual forma se establecerá un programa para el seguimiento a docentes en la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula y una evaluación formativa intermedia de la competencia de los estudiantes.

En atención a los lineamientos que define el Plan estratégico, y el compromiso de impulsar un proceso de enseñanza aprendizaje con enfoque de derechos humanos, en igualdad de oportunidades y de calidad, la UDELAS fortalece sus programas académicos ya establecidos dirigidos a garantizar el acceso de colectivos en condiciones de inequidad con respecto a la educación superior como son los estudiantes con discapacidad y los estudiantes indígenas.

### Programas de Atención a la Población Indígena

LA UDELAS desde sus orígenes, instauró un programa de becas cuyo propósito era facilitar el acceso de estudiantes indígenas a la educación superior. La beca que otorga la universidad, comprende el costo de los estudios académicos de la carrera de elección del estudiante. En los primeros años de puesta en práctica de este programa, se registraron altos niveles de deserción, debido a que los estudiantes se veían obligados a salir de sus territorios hacia la ciudad capital donde se encontraba la sede de la universidad. Establecerse en una vivienda en la capital, sufragar gastos de transporte, alimentación y materiales de estudios, fueron las variables principales por las que muchos desertaban.

En atención a esta realidad, la UDELAS adopta algunas acciones que fueron dirigidas a proveer materiales de estudio, ayudas tecnológicas, programas de reforzamiento para las materias fundamentales, alojamientos con familias solidarias que estaban vinculadas a la universidad y el servicio de alimentos en la cafetería de la UDELAS. Estas acciones eran coordinadas por el hoy, Decanato de Vida Estudiantil, quien brindaba desde entonces hasta hoy, un seguimiento a los estudiantes indígenas.

En atención a una política universitaria basada en el principio de la equidad, y dirigida a favorecer

el acceso de la población indígena a los estudios de nivel superior, UDELAS acoge la demanda de las propias poblaciones y sus autoridades tradicionales, que solicitan la presencia de nuestra universidad en los propios territorios comarcales. Así, se inicia en el año 2013, la Apertura de los Programas Académicos, a través de los cuales se ofrecen carreras universitarias de nivel técnico y de licenciatura en las Comarcas Indígenas, con la finalidad de garantizar un mayor acceso a los estudios y mayores tasas de retención y por ende de egreso exitoso. Llegar a tal decisión, conllevó sin duda, un proceso de amplia consulta, negociación, estudio diagnóstico para definir qué tipo de carreras eran las más pertinentes, según el contexto en que ofrecería.

Actualmente tenemos una población total de 443 estudiantes indígenas becados a nivel nacional, de los que el 66.3% corresponde a estudiantes de los Programas en Comarcas Indígenas. Del total de estudiantes becados, 130 cursan sus estudios en la sede principal de UDELAS, en la ciudad capital.

El 53.1% de estos estudiantes pertenecen a la etnia Emberá, el 38.4% son Gunas y 5.3% del pueblo Ngäbe Buglé, como se observa en la Tabla 2. Es importante destacar que el 66.1% de los estudiantes que cursan estudios en la sede, son mujeres, siendo mayoría en los dos grupos étnicos con mayor número de estudiantes, Emberá y Gunas.

**Tabla 2.** Becas vigentes en la Universidad Especializada De Las Américas, a estudiantes indígenas según sexo – Sede Panamá. Hasta I Semestre / 2017.

ETNIA	TOTAL	SEXO	
		HOMBRE	MUJER
<b>TOTAL</b>	<b>130</b>	<b>44</b>	<b>86</b>
Emberá	73	24	49
Guna	50	16	34
Ngäbe Buglé	7	4	3

Fuente: UDELAS. Decanato de Vida Estudiantil. Agosto 2017.

En la Facultad de Educación Especial y Pedagogía, cursan estudios un total de 72 estudiantes indígenas, que ha sido beneficiado con el Programa de Becas por parte de la UDELAS, en su mayoría en la carrera de educación espacial, Docencia en Informática y Educación Intercultural Bilingüe (ver Tabla 3).

**Tabla 3.** Estudiantes indígenas que cursan estudios en la Facultad de Educación Especial y Pedagogía de UDELAS. Sede Panamá. Año 2017

CARRERA	TOTAL
Estimulación temprana y orientación familiar	7
Docencia en Informática Educativa	15
Educación con Especialidad en Dificultad en el Aprendizaje	1
Educación Bilingüe Intercultural	14
Docencia en Inglés	6
Educación Especial	23
Profesorado de Segunda Enseñanza	6
<b>TOTAL</b>	<b>72</b>

Fuente: UDELAS. Decanato de Vida Estudiantil. Agosto 2017

En la Facultad de Educación Social y Desarrollo Humano, estudian unos 32 estudiantes, que han optado por la carrera de Gestión Turística Bilingüe e Investigación Criminal y Seguridad en su mayoría. El mayor número de estudiantes en esta facultad son de la etnia Emberá y Guna (ver Tabla 4).

**Tabla 4.** Estudiantes indígenas que cursan estudios en la Facultad de Educación Social y Desarrollo Humano. Sede Panamá .Año 2017

CARRERA	TOTAL	EMBERÁ	GUNA	NGABE BUGLE
Gerontología	1			1
Investigación Criminal y Seguridad	7	2	5	
Psicología Con Énfasis en Discapacidad o Psicología con Énfasis en Educativa	2	1	1	
Educación Social Terapéutica	3	3		
Gestión Turística Bilingüe	19	14	5	
Técnico Guía Turística Bilingüe				
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>1</b>

Fuente: UDELAS. Decanato de Vida Estudiantil. Agosto 2017

En la Facultad de Ciencias Médicas y Clínicas, tenemos 10 estudiantes cursando primordialmente la carrera de Ciencias de la Enfermería (5) ambos de la Etnia Guna, entre otras carreras (ver Tabla 5).

**Tabla 5.** Estudiantes Indígenas que cursan estudios en la Facultad de Ciencias Médicas y Clínicas de UDELAS. Sede Panamá Año 2017

CARRERA	TOTAL	EMBERÁ	GUNA	NGABE BUGLE
Fisioterapia	2		2	
Terapia Respiratoria	1	1		
Terapia Ocupacional	1		1	
Ciencias de la Enfermería	5	2	1	2
Radiología Médica	1	1		
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2</b>

Fuente: UDELAS. Decanato de Vida Estudiantil. Agosto 2017

En la facultad de Biociencias y Salud Pública actualmente cursan estudios unos 16 estudiantes indígenas de los cuales 10 son del pueblo Emberá. Las carreras mayormente elegidas son Educación para la Salud, Seguridad Alimentaria y Nutricional e Ingeniería en Biomédica (ver Tabla 6).

**Tabla 6.** Estudiantes indígenas que cursan estudios en la Facultad de Biociencias y Salud Pública. Sede Panamá. Año 2017

CARRERA	TOTAL	EMBERÁ	GUNA	NGABE BUGLE
Seguridad y Salud Ocupacional	2		1	1
Ciencias de la Actividad Física, el Deporte y la Recreación	1		1	
Ingeniería En Biomédica	3	1	1	1

Seguridad Alimentaria y Nutricional	4	3	1	
Técnico en Control de Vectores	1	1		
Educación para la Salud	5	5		
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>2</b>

Fuente: UDELAS. Decanato de Vida Estudiantil. Agosto 2017

### Programas Académicos en Comarcas

Como se ha descrito anteriormente, la UDELAS, en atención a la política universitaria de asegurar un mayor ingreso de estudiantes indígenas a la educación superior, decide instaurar Programas Académicos en las comarcas, de manera particular en la Ngäbe Buglé, dada su lejanía con la sede principal. De esta manera, se asegura un mayor número de participación de estudiantes, y su permanencia y egreso exitoso.

Actualmente se mantienen cinco (5) programas académicos en Ailigandí en la Comarca Guna Yala; Chichica, Buenos Aires, Empalme y Cerro Pelado en la Comarca Ngäbe Buglé.

En estos seis (6) programas actualmente existen un total de 294 estudiantes, y el cien por ciento de ellos ha sido beneficiado con una beca de estudios por parte de la UDELAS (ver Tabla 7).

**Tabla 7.** Estudiantes indígenas que reciben beca de estudio en los programas académicos en Comarcas Indígenas. Al I Semestre 2017

PROGRAMAS ACADÉMICOS COMARCALES	TOTAL
Guna Yala	30
Ñurum	41
Chichica	45
Empalme	64
Las Palmas	82
Cerro Pelado	32
<b>TOTAL</b>	<b>294</b>

Fuente: UDELAS. Decanato de Vida Estudiantil. Agosto 2017.

En estos programas tenemos un total de 117 egresados, de las carreras en Educación con Énfasis en Educación Intercultural Bilingüe, Estimulación Temprana y Orientación Familiar, Seguridad Alimentaria y Nutricional y Guías Turísticas Bilingüe.

El 68.3% de los graduados corresponden al programa académico en Chichica, Comarca Ngäbe Buglé y 31.6% al programa de Buenos Aires, Ñurum en la misma comarca. El 51.2% de los graduados son mujeres, un indicador muy importante en términos de la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior, entre hombres y mujeres (ver Tabla 8).

**Tabla 8.** Total de Graduados en los Programas Académicos de UDELAS en la Comarca Ngäbe Buglé. Año 2017

<b>PROGRAMA ACADÉMICO CHICHICA</b>							
<b>CARRERA</b>	<b>Total de graduados</b>						
	<b>TOTAL</b>	<b>Promoción 2014-2015</b>			<b>Periodo 2015-2016</b>		
		<b>Total</b>	<b>H</b>	<b>M</b>	<b>Total</b>	<b>H</b>	<b>M</b>
Licenciatura en Educación Con Énfasis en Educación Bilingüe Intercultural	61	28	14	14	33	20	13
Estimulación Temprana y Orientación Familiar	19				19	7	12
<b>Sub- Total</b>	<b>80</b>	<b>28</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>52</b>	<b>27</b>	<b>25</b>
<b>PROGRAMA ACADÉMICO - BUENOS AIRES ÑURUM.</b>							
<b>CARRERA</b>	<b>Total de graduados</b>						
	<b>TOTAL</b>	<b>Promoción 2014-2015</b>			<b>Periodo 2015-2016</b>		
		<b>Total</b>	<b>H</b>	<b>M</b>	<b>Total</b>	<b>H</b>	<b>M</b>
Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Bilingüe Intercultural	17				17	10	7
Licenciatura en Seguridad Alimentaria	13				13	6	7
Técnico en Guía Turístico Bilingüe	7				7	1	6
<b>Sub-Total</b>	<b>37</b>				<b>37</b>	<b>17</b>	<b>20</b>

Fuente: UDELAS. Secretaría General. Agosto 2017.

### Unidad de Apoyo a los Estudiantes con Discapacidad

La presencia de estudiantes con algún tipo de discapacidad en nuestra universidad, ha demandado la definición de políticas y estrategias dirigidas a garantizar el acceso de estos estudiantes, a la universidad en condiciones de equidad.

Entre las medidas adoptadas, se encuentran las relativas a las adecuaciones a los espacios físicos, capacitación al personal docente y administrativo, dotación de espacios y ayudas técnicas, contratación de especialistas como por ejemplo, traductores de lengua de seña, servicios de atención psicopedagógica, entre otras.

En este sentido, mediante Acuerdo N°023-2008 de 29 de septiembre de 2008, la Universidad Especializada de las Américas, crea la Unidad de Apoyo a estudiantes con discapacidad y sus profesores. Esta unidad fue creada con la finalidad de promover el acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad en la UDELAS, en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades.

Entre las funciones más relevantes se destacan el apoyo psicopedagógico de esta unidad a los estudiantes con discapacidad, el acompañamiento para el desarrollo de los aprendizajes, asesoría

en adecuaciones curriculares y orientación sobre la atención a los estudiantes, tanto al personal docente como al resto de los estudiantes.

De acuerdo con los registros de esta unidad de apoyo, en UDELAS estudian un total de 31 estudiantes con alguna discapacidad, de los que el 51.6% son mujeres.

El 90.3% de los estudiantes con discapacidad, cursan estudios en la Facultad de Educación especial y Pedagogía. Del total de estudiantes con discapacidad que estudian en esta facultad (28), el 46.4% cursa estudios en la carrera de educación especial y 53.5% en la carrera de Docencia en Informática. En la Facultad de Educación Social y Desarrollo Humano hay dos (2) estudiantes en la carrera de Gestión Turística Bilingüe y un estudiante en la Facultad de Biociencias y Salud Pública en la carrera de Biomédica (ver Tabla 9).

Del total de estudiantes en UDELAS, el 51.6% presenta discapacidad auditiva, el 19.3% discapacidad visual.

**Tabla 9.** Total de estudiantes con discapacidad que cursan estudios en UDELAS-Sede Central, según tipo de discapacidad y facultad por sexo. Año 2017

DISCAPACIDAD	TOTAL	SEXO		FACULTAD			
		M	F	EDUCACION ESPECIAL	DESARROLLO HUMANO	BIOCIENCIAS	CIENCIAS MÉDICAS Y CLÍNICAS
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>28</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
Auditiva	16	8	8	15	1	0	0
Visual	6	1	5	5	1	0	0
Baja visión	3	1	2	3	0	0	0
Motora	2	2	0	2	0	0	0
Cognitiva	3	3	0	2	0	1	0
Visceral	0	0	0	0	0	0	0
Trastorno del espectro autista	1	0	1	0	0	0	0

Fuente: UDELAS. Centro de Atención a la Diversidad. Año 2017.

## 9.4. Algunas experiencias de interés

Para la UDELAS, de gran importancia destacar la creación del Centro de Apoyo para la Atención a la Diversidad (CADI), como un espacio desde el cual se consolida la Unidad de Apoyo a los estudiantes con Discapacidad. Dicho centro fue creado el 23 de junio de 2015, mediante Acuerdo de Consejo Académico N°034-2015.

### 9.4.1. Centro de Apoyo para la Atención a la Diversidad (CADI)

El **Centro de Atención a la Diversidad** de la Universidad Especializada de las Américas (CADI), es una unidad académica administrativa, estructurada como un modelo formativo de intervención psicopedagógica, extensión e investigación en educación especial, social y desarrollo humano en el marco de la Escuela para Todos.



El Centro ha sido creado para dar apoyo al sistema educativo nacional mediante un enfoque transdisciplinario e interdisciplinario, con la finalidad de ofrecerle la atención psicopedagógica y terapéutica integral a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas que aseguren su presencia, aprendizaje y participación en su entorno escolar con la intervención y apoyo de profesionales idóneos, docentes, padres de familia y comunidad educativa en general.

Los vínculos permanentes que mantiene la Universidad Especializada de las Américas con las instituciones de educación, salud, bienestar social, organizaciones no gubernamentales, instituciones especializadas y con la comunidad generan la demanda de los servicios que ofrece el CADI.

El centro funciona como un espacio de prácticas universitarias para los estudiantes de las Facultades de la Universidad, que les permita aplicar los aprendizajes adquiridos, generar nuevos conocimientos y participación en el desarrollo de investigaciones científicas, proyectos sociales psicopedagógicos innovadores, que fortalezcan la educación inclusiva de manera equitativa con calidad y al sistema educativo en general.

**Tiene como misión,** atender las niñas, a los niños y los jóvenes, con dificultades de acceso al aprendizaje y a la adaptación social, que inciden en la promoción, permanencia y egreso exitoso en los niveles del sistema educativo para fortalecer el desarrollo de las prácticas universitarias bajo la orientación de profesionales idóneos.

**Su visión consiste en** ser un centro integral de referencia para la comunidad y acompañamiento psicopedagógico en atención a la diversidad funcional y la adaptación social, que articula los conocimientos teóricos y prácticos de los profesionales que se forman en UDELAS.

### **Sus objetivos generales:**

- Asegurar la permanencia, el aprendizaje y la participación de la población estudiantil con diversidad funcional y de adaptación social en el sistema educativo.
- Brindar servicios integrados y especializados de prevención y atención psicopedagógica a la población estudiantil que lo requiera.
- Ofrecer espacios de prácticas universitarias y profesionales guiadas, que contribuyan a la formación y perfeccionamiento profesional de los estudiantes que cursan las diferentes carreras en UDELAS.
- Desarrollar investigaciones y proyectos socioeducativos innovadores que contribuyan a la producción y difusión de conocimientos científicos para la atención e intervención de la población con necesidades educativas.

### **Objetivos específicos**

- Contribuir de manera efectiva en los programas sociales, del sector educativo y de salud en la prevención de situaciones de vulnerabilidad y diversidad funcional.
- Coordinar trans e interdisciplinariamente los servicios ofrecidos en el CADI.
- Favorecer la práctica universitaria mediante un sistema de programación, desarrollo y seguimiento de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, la extensión y la investigación que asegure la calidad de la misma.
- Desarrollar investigaciones socioeducativas que generen conocimientos básicos y que den respuestas a las necesidades de aprendizaje de la población y a las buenas prácticas educativas.
- Brindar servicios de atención y de apoyos personalizados de educación a los alumnos con

discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y poblaciones en riesgo social, que permitan potenciar sus capacidades.

- Asesorar y orientar a los actores de la comunidad educativa en la construcción de las competencias básicas, que le permitan a los estudiantes con necesidades educativas desenvolverse en la sociedad.

## **Funciones del Centro**

El centro tiene como funciones:

- Planificar, organizar, ejecutar, evaluar y coordinar programas de atención y medidas de apoyo, que aseguren la permanencia, el aprendizaje y la participación de la población estudiantil con diversidad funcional y de adaptación social, que acude al centro.
- Coordinar, facilitar y orientar las prácticas universitarias de los estudiantes que cursan las diferentes carreras en UDELAS.
- Promover investigaciones sociales y educativas que contribuyan a mejorar la atención e intervención de la población con diversidad funcional y adaptación social.
- Coordinar y extender los servicios de atención del centro a la comunidad y a las organizaciones vinculadas con la universidad.
- Promover y desarrollar servicios de asesoría y consultoría en las áreas de atención del centro.

Área de servicios especializados:

- Área de Docencia y capacitación para los estudiantes de práctica, orientación a las familias, a docentes y visitantes.
- Área de evaluación fonoaudiológica integral.
- Aula de Recursos para la integración sensorial, psicomotricidad, desarrollo infantil temprano, musicoterapia y educación especial, y otras áreas de atención
- Área psicopedagógica para la atención individual y grupal.
- Servicios de Apoyo a Estudiantes Universitarios con diversidad funcional y sus profesores.
  - Espacio Sordo
  - Unidad de Apoyo
- Prácticas Universitarias guiadas.
- Orientación integral a docentes, estudiantes, familias y visitantes.

## **Población beneficiaria**

La población beneficiada participa del conjunto de los nueve mil trescientos cuarenta y cuatro estudiantes (9,344) en el sistema de educación inclusiva del Ministerio de Educación y los trece mil (13,000) que atiende el IPHE, además de los provenientes de las escuelas particulares. También de los estudiantes universitarios de UDELAS que lo requieran, debido a las necesidades de apoyo en su ingreso, avance y evaluación educativa, en las adaptaciones curriculares que necesitan, la accesibilidad física y al aprendizaje.

### **Específicamente la siguiente población:**

- Niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas.
- Estudiantes universitarios con diversidad funcional.
- Estudiantes de prácticas universitarias de la UDELAS
- Grupo familiar de la población beneficiaria.

- Docentes de UDELAS.
- Docentes del sistema educativo
- Otros profesionales.

## **9.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión**

Universidad y derechos humanos

Por su propia naturaleza, las instituciones de educación superior están llamadas a ser el mejor escenario para la puesta en valor de los derechos humanos, pues su tarea primordial así como su razón de ser la impregnan de una esencia de fuerte aroma social. Las universidades se deben a su entorno, a la sociedad donde se encuentran instaladas; de ella se nutren y retroalimentan. En ese sentido podemos afirmar, con buen grado de certeza, que la marca de agua institucional de los centros de estudios del nivel terciario le viene de fuera. Las universidades hacen suyas, o por lo menos así debería ser, las aspiraciones del conjunto social.

Es indudable que el conocimiento es un bien público. Siendo la educación superior un importante reservorio de ese patrimonio, debe generar mecanismos para poner al servicio de la sociedad, los saberes que allí se apilan. Sería razonable, entonces, esperar que la Universidad como institución se convierta en uno de los principales factores de impulso del desarrollo social, entendida ésta como la satisfacción progresiva de las necesidades que se generan en la sociedad en que se encuentra inserta.

Cuando nos referimos a colmar y responder incesantemente a demandas sociales, no es otra cosa que garantizar la reproducción de la existencia humana en condiciones dignas, tal y como vienen dictadas por ese conjunto que todos debemos reconocer como derechos humanos.

Así, los derechos humanos hacen parte del contexto universitario; no le son ajenos a la institución, por el contrario, no se puede pensar la educación superior sin incorporar dicha noción. Ello supone que la propia entidad universitaria debe ser capaz de acoger en su seno la amplia gama de intereses de los grupos humanos y colectividades diversas que la circundan. Visto desde la perspectiva de los derechos, las universidades están obligadas a ser celosas cumplidoras de prácticas inclusivas y estrictas guardianas de los derechos humanos en tanto su universalidad, indivisibilidad, interdependencia y el carácter progresivo de las mismas.

Las universidades deben ser espacios en los cuales la diversidad, en todas sus expresiones, encuentre su mayor capacidad de despliegue. El constante desborde de todos los límites o impedimentos, en el plano de la inclusión, debe ser la tónica que marque toda la actuación institucional. En ese sentido, la autonomía universitaria está llamada a jugar un papel relevante. Es sobre ella que estos centros de formación superior deben sostener su quehacer en el ámbito de la docencia, investigación, extensión y gestión. La autonomía y la libertad académica, aunados a una acertada y cabal comprensión de la transversalidad de los derechos humanos en el espacio universitario, deben hacer de éstos el esquema de una educación inclusiva.

Al fin y al cabo, si los derechos humanos, entre otras cosas, son un conjunto de prerrogativas que se reconocen al ser humano, considerado individual y colectivamente, las universidades están llamadas a darles todo el impulso que ellas merecen e incorporarlas a su cotidianidad institucional. De hacerlo,

no encontrarían una mejor forma de medir su eficacia sino a través de cuán extendida sea la inclusión que se provea. Esa es la dimensión y el alcance del tema que aquí nos ocupa.

A los efectos de prohijar más inclusión educativa, y en un ejercicio de acercamiento a temas nacionales y sectores sociales, la Universidad Especializada de las Américas ha avanzado en el fortalecimiento de sus políticas institucionales que consoliden las bases de un modelo universitario cada vez más inclusivo; abierto a los nuevos tiempos que exigen la incorporación de grupos y personas que históricamente han sido excluidas de las oportunidades de educación superior, en la agenda universitaria. En este sentido, se instaló una Mesa de Trabajo, el viernes 6 de mayo de 2016. El acto formal se desarrolló en el Salón de Rectoría, motivado por el importante hecho de que, mediante la Resolución 68/237 de la Asamblea General, las Naciones Unidas ha proclamado el Decenio Internacional de los Afrodescendientes. Al proclamar este decenio, la comunidad internacional reconoce que los afrodescendientes representan un grupo específico cuyos derechos humanos deben promoverse y protegerse. Alrededor de 200 millones de personas que se identifican a sí mismos como descendientes de africanos viven en las Américas. Muchos millones más viven en otras partes del mundo, fuera del continente africano.

El Decenio Internacional de los Afrodescendientes, cubre de 2015 a 2024 y constituye un auspicioso período de la historia en el que las Naciones Unidas, los Estados Miembros, la sociedad civil y todos los demás agentes pertinentes se sumarán a los afrodescendientes y adoptarán medidas eficaces para poner en práctica el programa de actividades en un espíritu de reconocimiento, justicia y desarrollo.

También es una oportunidad única para aprovechar el Año Internacional de los Afrodescendientes, que fue observado por la comunidad internacional en 2011, y para hacer un mayor hincapié en la significativa contribución realizada por los afrodescendientes a nuestras sociedades y proponer medidas concretas con el fin de promover su plena inclusión y luchar contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas relacionadas de intolerancia.

En UDELAS hay señales muy claras que indican que, a largo plazo, nuestras posibilidades de seguir atendiendo los grupos vulnerables en la sociedad panameña guarda relación con nuestra capacidad de articulación con la mirada de organizaciones de la sociedad civil que actúan con planes y programas para incidir en la vida social, política, económica y cultural de dichos sectores sociales. En ese sentido, debemos continuar siendo un espacio que anime la producción de conocimiento de cara a que este pueda aportar a mejorar las condiciones de vida de dichos grupos vulnerables, con especial énfasis en aquellos que hoy se constituyen en el foco de nuestra atención, y de otros que deben ser atendidos, como la población afropanameña.

Sin duda, la universidad no solo debe asumir iniciativas sino impulsar acciones, como parte de la agenda universitaria, con un claro compromiso de coadyuvar a los esfuerzos que realicen distintas expresiones del movimiento social de cara a la inclusión social plena de grupos y colectivos vulnerables del país.

## 9.6. Referencias

- Ocampo González, A. (2014). Los desafíos de la inclusión en la educación superior latinoamericana en el siglo XX! Santiago de Chile: Consejo de Rectores de Valparaíso .
- Oficial, G. 2. (1972). Constitución política. Panamá: Asamblea Nacional.

- Panamá, U. d. (2016). Políticas de la Universidad de Panamá. Panamá: Imprenta universitaria.
- SENADIS. (2015). Plan estratégico 2015-2019. Panamá: SENADIS.
- UDELAS. (2008). Estatuto Orgánico. Panamá: Punto Gráfico S.A.
- UDELAS. (2014). Plan estratégico 2014-2018. Panamá: IMPREUDELAS.
- UDELAS. (2014). Plan estratégico 2014-2018. Panamá: IMPREUDELAS.
- UDELAS. (2014). Plan estratégico 2014-2018. Panamá: IMPREUDELAS.
- UP. (2016). Plan operativo anual 2016. Panamá: Imprenta Universitaria .
- UTP. (2015). Plan estratégico 2015-2019. Panamá: CINDA.



## CAPÍTULO 10

# **TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN EN PARAGUAY**

Luciano Román Medina

*Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción"*

*Unidad Pedagógica Carapeguá*

## 10.1. Introducción

Los Derechos Humanos son aquellos inherentes a la persona, por el hecho mismo de ser persona, sin importar sexo, edad, etnia, nacionalidad, religión, ideología...; sin embargo, no siempre se respetan y se cumplen en la práctica; o peor aún, se violan sistemáticamente, a pesar de que los países los asumen en sus legislaciones nacionales y ratifican en leyes de carácter internacional. Tal es así que castigos como la pena de muerte, la carrera armamentística de algunas naciones poderosas, las guerras, la explotación económica dirigida hacia los países menos desarrollados son prácticas que chocan contra los derechos humanos, y en definitiva, contra un mundo más humano.

Al reconocer un derecho surge el deber de defenderlo y generar las condiciones necesarias para que se convierta en realidad, y no se quede en mero formalismo o solo en papeles, según se acostumbra a decir en Paraguay cuando un derecho está reconocido en las leyes, pero en la práctica está ausente. Es aquí donde los estados juegan un papel preponderante a través de sus diversas instituciones, cuya razón de ser es satisfacer las demandas de la sociedad o de las personas: educación, salud, trabajo, seguridad, etc.

Del mismo modo, es importante considerar que los derechos humanos nacen como una conquista, gracias a personas que en su momento alzaron sus voces de protesta ante las injusticias, la opresión, la discriminación. Al respecto, Bareiro (2005) sostiene que "...la presencia de activistas que ejercen su ciudadanía proponiendo normas y mecanismos para la realización de los derechos de colectivos específicos, o realizando, denuncias de violación es fundamental..." (p.10).

Este informe, por un lado, analiza la situación de los derechos humanos en Paraguay, específicamente, desde la perspectiva de las políticas educativas, es decir, cómo se afrontan los derechos humanos a través de la educación, cómo se traducen estos derechos en las prácticas educativas, en la convivencia de las personas que componen la comunidad educativa, qué acciones se llevan a cabo desde el Estado para brindar educación.

Por otro lado, se analizan otras cuestiones relacionadas con los derechos humanos, pero de una manera más general, la situación del Paraguay en materias como la economía, la equidad, la salud, el funcionamiento de las instituciones encargadas de la justicia, las legislaciones enfocadas hacia grupos específicos: trabajadoras domésticas, indígenas, personas con discapacidad.

## 10.2. Contexto general y normativo

Al inicio de este apartado, a modo de contextualización, es importante mencionar algunas realidades que caracterizan al Paraguay en temas de derechos humanos. Por una parte, en el país hay personas que critican a los organismos de Derechos Humanos, alegando que estos están solamente para defender a los delincuentes y criminales, y no así a las víctimas. Esta situación se da quizás por la ignorancia y la desinformación que existe, o debido al sufrimiento que implica ser familiar de víctimas de algún tipo de delito: asalto, abuso sexual, asesinato, etc. Por tanto, los temas referentes a derechos humanos generan debate y posiciones diversas en Paraguay.

Por otra parte, uno de los problemas sociales que enfrenta el Paraguay es la **desigualdad** económica. Gran parte de la población vive en la pobreza y la pobreza extrema; en cambio, un pequeño grupo de personas acapara la riqueza. Sobre este tema, Secundino Núñez<sup>1</sup>, en un artículo titulado "Campesinos y jóvenes", publicado en el diario ABC Color, se muestra crítico con respecto a la realidad contrastante que se percibe en Asunción:

Tenemos a la vista centenares de campesinos que han abandonado sus hogares y sus pocos bienes para acudir a la capital en demanda de subsistencia y bienestar de vida. Han

1 - Secundino Núñez (1920-2010) fue sacerdote, filósofo, periodista y ensayista paraguayo.

venido de diferentes y lejanos rincones de la patria (...). Escuálidos y silenciosos, ahí están ocupando las plazas y merodeando las calles, sin otro afán que el hacer público el estado de indigencia en que zozobran desde hace tiempo (citado por Benítez y Ortiz, s.f., p. 34).

El problema no se acaba ahí, sobre todo, porque al parecer la sociedad paraguaya conformada por la clase más acomodada, en su mayoría se ha acostumbrado a esta realidad, se ha vuelto insensible y mira con cierto desprecio a estos grupos. Al respecto, el autor citado escribe:

Y Asunción les irrita con la indiferencia o la pachorra cómoda con que son atendidos, con el innumerable contingente de autos lujosos que cubren las calles, con los grandes titulares de prensa que nada o muy pocas cosas dicen sobre los quebrantos de tierra adentro... (Citado por Benítez y Ortiz, s.f., p. 34).

Otro ejemplo revelador de esta situación es el poco respaldo y las críticas que reciben los campesinos cuando llevan a cabo algún tipo de manifestación para reclamar sus derechos. Adjetivos como "haraganes, sinvergüenzas" son utilizados con frecuencia para referirse a estos campesinos.

Ante esta situación, la carga de la culpa recae en gran medida sobre los gobiernos, tanto nacionales como locales (departamentales y municipales), y en los organismos de Justicia, pues el problema es tal que la inequidad, de manera paradójica se propicia desde el propio gobierno.

El periodo de gobierno dictatorial de Alfredo Stroessner (1954-1989) se caracterizó por la corrupción sistemática, el reparto irregular de la tierra y la violación de los derechos humanos; esto desembocó en el acaparamiento de la tierra por un pequeño grupo, en detrimento de gran parte de la población. Esta situación de inequidad genera cierta tensión y confrontación en la sociedad paraguaya. Por un lado, están los campesinos que luchan por adquirir un pedazo de tierra, muchas veces mediante la ocupación de tierras malhabidas<sup>2</sup>; y por otro, los sectores poderosos que manejan las instituciones de justicias.

En este contexto, es oportuno mencionar que la destitución de Fernando Lugo de la presidencia de la República en el 2012, se dio a raíz de un enfrentamiento armado entre policías y campesinos que reclamaban un pedazo de tierra. Esto constituye un hecho controvertido hasta hoy no dilucidado; sin embargo, hay sospecha de que fue tramado por sectores oligarcas y privilegiados, que al final terminó en la destitución de Fernando Lugo mediante un juicio político, cuestionado por organismos nacionales e internacionales.

Sobre el problema de la tierra, Franceschelli (2015) recomienda al Estado:

Iniciar el proceso de recuperación real de tierras malhabidas, partiendo de los 8 millones de hectáreas detectados por la Comisión de Verdad y Justicia, y por las tierras identificadas en manos de productores extensivos, especialmente extranjeros, no sujetos de la reforma agraria (p. 258).

Por otro lado, con frecuencia se escucha en Paraguay que Stroessner se ha ido, pero el stronismo o mejor, las prácticas instauradas durante su gobierno persisten en los sucesivos gobiernos democráticos. Prueba de ello es que en los diversos informes publicados por Transparencia Internacional, Paraguay figura siempre en los primeros puestos en "corrupción", según la percepción de la gente.

---

2 - Las tierras malhabidas son aquellas que fueron adquiridas ilegalmente por personas allegadas al gobierno del turno. Principalmente, durante el gobierno de Stroessner era común las concesiones de grandes extensiones de tierras a correligionarios, amigos, militares.



Prácticas como afiliarse a un partido político (el oficialista) para acceder a un cargo público todavía persisten. Sobre este tema, cabe citar un emblemático ejemplo que ha tomado estado público a través de la prensa y considerado como una práctica quizás normal para muchos, que fue la afiliación del ministro de Hacienda, Santiago Peña, a la Asociación Nacional Republicana, para seguir en el cargo; en cambio, otro ministro perteneciente al partido político de la oposición fue destituido. Ante esto, es oportuno cuestionarse que si estos hechos ocurren con funcionarios de alto rango, cómo sería con aquellos que figuran en los estratos más bajos.

Con respecto a la inoperancia de las instituciones de justicia ante los diversos esquemas de corrupción que funcionan en las entidades del Estado, Molinier (2015) sostiene:

En todos estos casos denunciados la intervención de la Fiscalía tuvo que ser solicitada y monitoreada por la prensa y, aun así, los órganos de justicia y de control administrativo no han dado suficientes señales de responsabilidad y compromiso con su función, por lo que el propio Estado se halla en situación de indefensión, de los poderes fácticos (p. 40).

A esto se suman los diversos casos de políticos: senadores, gobernadores, intendentes denunciados por corrupción y narcotráfico, que al final llegan al *opa rei*<sup>3</sup>, mediante chicanas y tráficos de influencia, propiciado por una “justicia” parcialista y servil a los sectores poderosos. En estos escenarios, la población mayoritaria no confía en la Justicia Paraguaya, el Poder Judicial goza de una mala reputación y es calificado como “antro de corrupción”.

Con la instauración de la democracia a partir de 1989 hubo avances en derechos humanos en algunas áreas, sobre todo en libertad de expresión, pero en otros ámbitos como salud, educación y economía hay mucho por mejorar. Otros avances se dan especialmente en materia de legislación, pues en los últimos años se han promulgado nuevas leyes que benefician al sector de la educación (véase Cuadro 1).

**Cuadro 1.** Normativas sobre educación

Leyes	Disposiciones
Constitución Nacional	Art. 73: Establece sobre el derecho a la educación: Toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente, que como sistema y proceso se realiza en el contexto de la cultura y la comunidad (...).

<sup>3</sup> - Expresión del guaraní que hace referencia a una terminación repentina, después de un largo tratamiento, especialmente en los casos de investigación de hechos de corrupción.

Leyes	Disposiciones
Ley 1.264, General de Educación	<p>Art. 2: El sistema educativo nacional está formulado para beneficiar a todos los habitantes de la República. Los pueblos indígenas gozan al respecto de los derechos que les son reconocidos por la Constitución Nacional y esta ley.</p> <p>Art. 23: Las autoridades educativas mediante programas de compensación, atenderán de manera preferente a los grupos y regiones que enfrentan condiciones económicas, demográficas y sociales de desventaja (...).</p> <p>Art. 24: Se facilitará el ingreso de las personas de escasos recursos en los establecimientos públicos gratuitos. En los lugares donde no existen los mismos o fueran insuficientes para atender la demanda de la población escolar, el Estado financiará plazas de estudios en los centros privados, que serán cubiertas por dichas personas a través de becas, parciales o totales.</p> <p>Arts. 77 y 78: La educación de los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley. La educación en los grupos étnicos tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, e integración en la sociedad paraguaya, respetando sus valores culturales.</p> <p>Art. 79: Las autoridades educativas nacionales, departamentales y municipales proveerán un servicio de educación campesina y rural formal, no formal y refleja. Se buscará la educación del hombre campesino o rural, y la de su familia, ayudándole a su capacitación como agente activo del desarrollo nacional.</p> <p>Art. 80: El Gobierno Nacional por medio del sistema educativo nacional garantizará la formación básica de personas con características educativas individuales significativamente diferentes de las de sus pares...</p>
Ley 5.136 de Educación inclusiva	<p>Art. 1, del objetivo de la Ley: establecer las acciones correspondientes para la creación de un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular, que remuevan las barreras que limiten el aprendizaje y la participación facilitando la accesibilidad de los alumnos con necesidades específicas (...).</p>
Ley 3231/2007 de educación indígena	<p>Art. 1. La presente Ley reconoce y garantiza el respeto y el valor de la existencia de la educación indígena. Todos los miembros de los pueblos y las comunidades indígenas tienen garantizada una educación inicial, escolar básica y media acorde a sus derechos, costumbres y tradiciones, con la finalidad de fortalecer su cultura y posibilitar su participación activa en la sociedad.</p>
Ley Nº 1680/01, de la Niñez y la Adolescencia	<p>Art. 21: El niño y el adolescente tienen derecho a una educación que les garantice el desarrollo armónico e integral de su persona, y que les prepare para el ejercicio de la ciudadanía.</p>
Ley 4995 de Educación Superior	<p>Art. 5: La educación superior se regirá por los siguientes principios: Inciso g, la igualdad de oportunidades y de condiciones en el acceso a los beneficios de la educación superior. Inciso i, el respeto a la interculturalidad, la multiculturalidad, el pluralismo étnico y lingüístico de la nación paraguaya.</p>
Ley 4842/13, de becas	<p>Art. 1: Su objetivo es establecer las bases de un sistema nacional de becas que posibilite el acceso equitativo a las mismas y la permanencia en el sistema educativo (...) de estudiantes de escasos recursos económicos.</p>

Fuente: elaboración propia.

Así también, en otras áreas se cuentan con nuevas leyes dirigidas hacia grupos vulnerables o que sufren discriminación. A continuación, se mencionan algunas de estas leyes.

- **Ley No 3585/2008** que modifica algunos artículos de la Ley 2479. Esta Ley establece la obligatoriedad de contratación de un mínimo de 5% de mujeres y hombres con algún tipo de discapacidad en las entidades públicas. A esto se suma la **Ley 4962**, que establece beneficios para las personas que emplean a contratan a personas con discapacidad en el ámbito privado.

- **Ley 5469 de Salud Indígena.** Mediante esta Ley se crea la Dirección Nacional de Salud de los Pueblos Indígenas (DINASAPI). El objetivo de la Ley es garantizar el acceso a la salud a los pueblos indígenas del Paraguay.

- **La Ley 5407, del Trabajo Doméstico.** Esta Ley trata sobre la relación laboral del trabajador y el empleador, derivada de la prestación de un trabajo doméstico.

En fin, aunque estas nuevas legislaciones pueden ser consideradas como avances, es preciso recalcar que nacen porque las leyes de carácter general no se aplican en la forma debida. En este sentido, la Constitución Nacional establece el derecho a la salud a todos los habitantes del Paraguay, por ejemplo. Además, tal como se mencionó en apartados anteriores, la existencia de una nueva ley no garantiza su aplicación efectiva en la práctica.

### 10.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad

#### 10.3.1. Los organismos defensores de los derechos humanos

En Paraguay figuran varios organismos defensores de los derechos humanos, cuyos orígenes quizá fueron propiciados por la falta de respeto a estos derechos fundamentales. En este contexto, cabe mencionar a la Coordinadora de Derechos Humanos en Paraguay (CODEHUPY), que aglutina a varias organizaciones defensoras de los derechos humanos en las diversas áreas. Esta Coordinadora se encarga de publicar informes anuales sobre varios temas que atañen a los derechos humanos<sup>4</sup>, como educación, discriminación, salud, derechos de las mujeres, de los indígenas, etc. A continuación, en el Cuadro 2 se muestran algunas organizaciones que integran la CODEHUPY, según áreas a las que pertenecen:

**Cuadro 2.** Organizaciones de Derechos Humanos

ÁREAS	ORGANIZACIONES
Mujeres	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Kuña'aty (grupo de mujeres)</li> <li>· AIREANA: agrupación de mujeres lesbianas</li> <li>· Asociación de mujeres trabajadoras sexuales</li> <li>· CLADEM – PY: Comité de AL y El Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer</li> <li>· CMP: Coordinadora de Mujeres del Paraguay</li> </ul>
Salud	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Centro de denuncias de VIH/Sida y Derechos Humanos</li> <li>· Red de ONGs que trabajan en VIH/SIDA en Paraguay</li> </ul>

4 - <http://www.codehupy.org/> es la página web de la CODEHUPY, sitio donde figuran diversas publicaciones sobre derechos humanos en Paraguay.

ÁREAS	ORGANIZACIONES
Indígenas	<ul style="list-style-type: none"> <li>· PCI: Pro Comunidades Indígenas</li> <li>· TIERRAVIVA a los pueblos indígenas del Chaco</li> <li>· CONAPI – CEP, Coordinadora Nacional de Pastorales Indígenas</li> <li>· Iniciativa AMOTOCODIE</li> </ul>
Educación e Investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>· SEAS-AR, Servicios de Educación</li> <li>· BASE IS, Base Investigaciones Sociales</li> <li>· SEDUPO, Servicio de Educación Popular</li> <li>· TAPE'A para el desarrollo sostenible</li> <li>· INECIP – PY, Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales Py</li> <li>· CEPAG, Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch</li> <li>· CDE, Centro de Documentación y Estudios</li> </ul>
Discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>· CONAPRODIS, Derechos de Personas con Discapacidad</li> </ul>
Política	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Amnistía Internacional Paraguay, AI</li> <li>· Semillas para la Democracia</li> <li>· DECIDAMOS, Campaña por la Expresión Ciudadana</li> </ul>
Ambiente y territorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Gente, Ambiente y Territorio</li> <li>· Enfoque Territorial</li> <li>· SOBREVIENCIA, Amigos de la Tierra Paraguay</li> </ul>
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Grupo SUNU de acción intercultural</li> <li>· Coalición Paraguaya para la Diversidad Cultural</li> </ul>
Derecho	<ul style="list-style-type: none"> <li>· AAJ, Asociación Americana de Juristas</li> <li>· CDIA, Coordinadora por los Derechos de Infancia y Adolescencia</li> <li>· SERPAJ – PY, Servicio Paz y Justicia – Paraguay</li> </ul>

Fuente: CODEHUPY (<http://codehupy.org.py/pagina-ejemplo/>)

En su mayoría, estas organizaciones se concentran en Asunción o el departamento Central y nacen por iniciativa de la sociedad civil o de sectores vulnerables que sufren discriminaciones, como es el caso de la organización de mujeres trabajadoras del sexo y lesbianas, de los indígenas, de las personas con discapacidad, por ejemplo.

### 10.3.2. Dependencias y direcciones del MEC

En el Ministerio de Educación y Ciencias, según figura en su organigrama institucional, funcionan algunas direcciones o dependencias que merece la pena mencionar, porque están enfocadas hacia la inclusión educativa o porque trabajan con personas y grupos específicos que generalmente no son captados por la educación formal.

- Dirección General de Educación Inclusiva.
- Dirección General de Educación Permanente.

- Dirección General de Educación Media Indígena.
- Centro Paraguayo para la Educación Permanente “Ko’ê Pyahu”-DGEP.
- Unidad de Educación en Contexto de Encierro.
- Dirección de Educación Popular.
- Dirección de Jóvenes y Adultos.
- Dirección para Personas con Necesidad Específicas de Apoyo.
- Centro Nacional de Producción y Apoyo a la Discapacidad-CEPADIS.
- Centro de Formación Laboral para Personas Discapacitadas-DGEL.
- Dirección de Educación para Personas con Necesidades educativas especiales-CADEC.
- Dirección de Formación Profesional.

### **10.3.3. Protocolo de actuación en las escuelas en caso de violencia**

Sobre cómo proceder en los casos de violencia, el MEC publica en 2011 un manual guía, titulado “Educar en igualdad...mirando nuestras prácticas”; este manual explicita que frente a una experiencia de violencia se debe buscar ayuda y apoyo de personas, organizaciones civiles e instituciones del Estado. Entre los organismos y las instituciones a los que una persona puede recurrir figuran los siguientes:

- Comisarías especializadas en atención de violencia, incluidas las comunes.
- El número de emergencia 911, de la policía nacional, disponible las 24 horas.
- Consejerías Municipales por los Derechos del Niño, la Niña y el Adolescente (CODENI) que funciona en cada municipalidad y se encarga de proteger y promover la defensa de los derechos de los niños y adolescentes.
- Instituciones públicas de salud: hospitales, centros de salud, etc.
- Juzgados de paz, que son responsables de atender los casos de violencia doméstica y de dictar medidas de protección urgentes.
- Servicio de Apoyo a la Mujer (SEDAMUR) y Centro de referencias sobre trata de Personas.
- Secretaría de la Mujer de la Presidencia de la República.

Aquí es oportuno destacar que el Paraguay se caracteriza por ser un país donde el machismo y la violencia cobran gran fuerza, tal es así que varias de las organizaciones de derechos humanos son defensoras de los derechos de la mujer. Los casos de violencia intrafamiliar, donde generalmente las víctimas son mujeres con frecuencia son temas de los noticiarios.

### **10.3.4. La Dirección General de Derechos Humanos de la CSJ**

En la Corte Suprema de Justicia (CSJ) funciona una dirección encargada de los Derechos Humanos, creada en 2002 para desarrollar sistemas, herramientas y proyectos, con el fin último de asegurar la implementación efectiva de los estándares básicos de derechos humanos, establecidos en la legislación nacional e internacional. Según se establece en su página web institucional, entre las funciones de esta Dirección figuran:

- Investigar diversos temas con perspectiva de derechos humanos, que produzcan información obtenida científicamente, y permitan la toma de decisiones orientadas al respeto a los derechos humanos y la eliminación de barreras al acceso a la justicia de quienes se acerquen al sistema.
- Asesorar técnicamente a los diferentes operadores del sistema de Justicia, en especial, a los magistrados.

- Analizar y difundir jurisprudencia, doctrina y tendencias nacionales e internacionales relevantes en materia de derechos humanos.
- Articularse con otras instituciones estatales, la sociedad civil y la academia con el fin de llevar adelante políticas públicas coordinadas, programas y proyectos orientados a la implementación y fortalecimiento de los derechos humanos.
- Promover capacitación y actividades con el fin de incorporar efectivamente el cumplimiento de compromisos internacionales por medio de acciones sostenidas de educación en derechos humanos.
- Realizar asesoría técnica construir indicadores de medición de la situación de derechos humanos en áreas estratégicas del Poder Judicial.
- Informar y sensibilizar en derechos humanos y acceso a la justicia a través de actividades formales y alternativas como la difusión de los derechos en ferias, cines debates, teatro, exposiciones, etc.

## 10.4. Algunas experiencias de interés

Dentro de las políticas públicas de educación figuran varios programas dirigidos a personas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, como el caso de aquellas que están privadas de su libertad, jóvenes y adultos que no pueden incorporarse en el sistema educativo formal por alguna dificultad, trabajadoras domésticas. A continuación se mencionan algunos programas desarrollados en el marco de la inclusión educativa:

### 10.4.1. Programa emblemático “Paraguay lee y escribe” leer la realidad para transformarla

Este programa incluye varios componentes que se enfocan a diversos sectores de la población, pero que tienen en común la lectura y la escritura. Todos estos programas son calificados como exitosos, sobre todo, porque fueron extendiéndose (Centeno y Kries, 2011).

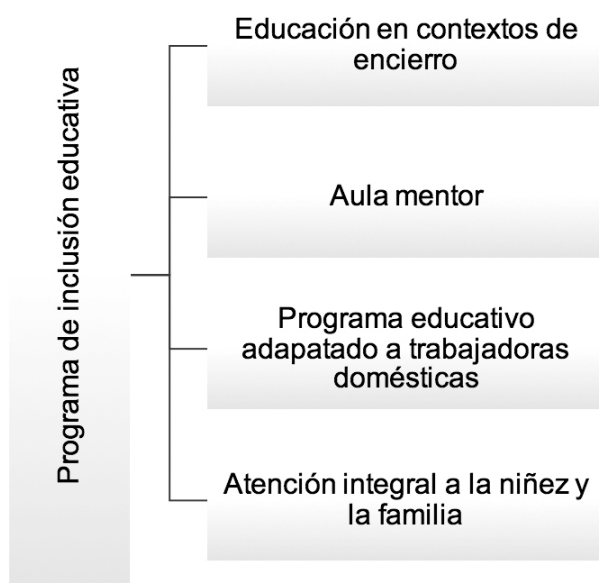
- Uno de los componentes de este programa es la **Alfabetización Inicial**. Este componente surge a raíz de la constatación del MEC de que el alto índice de repitencia, rezago y deserción ocurre especialmente por problemas en la lectoescritura. Su objetivo es prevenir el analfabetismo futuro en jóvenes y adultos. En este marco se ejecutaron proyectos dirigidos a niños de educación escolar básica en algunas escuelas rurales y urbanas, con resultados alentadores.
- Campaña nacional de alfabetización “**Ñande rape pyahurâ**” (para nuestro nuevo camino). Es una propuesta educativa no formal de alfabetización, dirigida a jóvenes y adultos. Se basa en el método audiovisual cubano “Yo sí puedo”. Como proyecto no solo busca la alfabetización de jóvenes y adultos, sino llevar a cabo la educación a lo largo de la vida, por esta razón se articula con otros programas de postalfabetización.
- Alfabetización de personas jóvenes y adultas. Dentro de este componente figuran **Prodepa prepara**, que es un programa de alfabetización bilingüe de carácter no formal,

dirigido a la población joven y adulta que no tuvo la oportunidad de aprender a leer y escribir. **Bi alfabetización castellano – guaraní**, propuesta educativa intercultural de alfabetización simultánea en guaraní y castellano destinada a personas jóvenes y adultas bilingües. Y alfabetización de personas jóvenes y adultas **del pueblo Qom**, un proyecto pedagógico de carácter no formal que ofrece la Dirección General de Educación Escolar Indígena con el apoyo financiero de la Cooperación Española y Unicef, para la alfabetización de personas con más de quince años de edad en las comunidades Indígenas Qom.

· Postalfabetización (continuidad educativa). Programa de postalfabetización “**Ñane ñeé**”: su objetivo es satisfacer las necesidades educativas de los ciudadanos y ciudadanas que no han aprendido a leer y escribir, como puerta de entrada para un proceso de educación a lo largo de toda la vida y para una participación más activa en la sociedad.

Por otra parte, existen otros programas desarrollados en el marco de la inclusión educativa de personas que se encuentran privadas de libertad o en riesgo de exclusión educativa como las trabajadoras domésticas, por ejemplo (véase figura 1).

**Figura 1.** Programas de inclusión educativa



Fuente: elaboración propia.

La educación en **contextos de encierro** es un espacio de aprendizaje que busca la formación integral de las personas privadas de libertad con miras a construir oportunidades de inserción laboral y reinserción social a través de la educación. En el marco de esta propuesta educativa se han instalado proyectos en materia de formación artística, derechos humanos y deportes. Se implementa en todos los establecimientos penitenciarios del país.

El **aula mentor** es un programa de formación virtual a distancia, en el que los participantes aprenden según sus disponibilidades de tiempo y desde los espacios donde ellos y ellas deciden desarrollar sus aprendizajes. Está dirigida a personas jóvenes y adultas de 15 años en adelante que estén interesadas en actualizarse desde el punto de vista laboral y personal.

El programa educativo adaptado para **trabajadoras domésticas** está destinado a mujeres trabajadoras domésticas remuneradas de 15 años y más, que por diversos motivos no han podido concluir su formación escolar básica. Su objetivo es “Propiciar la conclusión del nivel básico de las trabajadoras domésticas remuneradas y desarrollar un modelo de acceso a la Educación Básica que se adapte a las condiciones de vida de esta población” (Centeno y Kries, 2011, p. 123).

A modo de reflexión, es importante señalar que en Paraguay el problema muchas veces no es la falta de oportunidades, sino la falta de motivación, sobre todo, cuando se trata de personas adultas que no pudieron concluir su formación o incluso son analfabetas. En este sentido, desde una visión materialista, utilitarista o tal vez fatalista se desaprovechan oportunidades de formación, porque las personas creen que su destino ya está hecho, que no conseguirán un mejor trabajo o empleo con su educación, en este contexto, nace la pregunta “¿estudiar para qué?”.

#### 10.4.2. Becas de educación superior

En el marco de la educación superior, merecen especial mención las becas de grado que ofrece la Itaipu, y las becas para estudiar programas de posgrado en el extranjero ofrecidos por el programa BECAL.

Las **becas de Itaipu**<sup>5</sup>. Según establece el Reglamento de convocatoria del 2017, su objetivo es:

...apoyar la formación universitaria de jóvenes paraguayos talentosos, pertenecientes a familias de escasos recursos económicos, de modo a ampliar sus oportunidades de mejora de calidad de vida, propiciar su movilidad social y facilitar que desde su ejercicio profesional contribuyan al desarrollo sustentable de su comunidad y del Paraguay. Para cumplir con este objetivo general, desde el año 2006, la ITAIPU Binacional asiste financieramente, a jóvenes egresados/as de la Educación Media, para cursar carreras universitarias de grado en universidades paraguayas (p. 3).

Para las convocatorias se tienen en cuenta algunas carreras de interés prioritario para el país. Asimismo, tal como establece el Reglamento, solo se reciben postulaciones para carreras que cuenta con la habilitación del Consejo Nacional de Educación Superior (CONES), y que se encuentran convocadas o acreditadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Educación Superior (ANEAES).

En cuanto a los criterios utilizados en la selección de postulantes, figuran tres: promedio de calificación obtenida en la educación media, calificación obtenida en las pruebas de Castellano y Matemática, y por último, la situación socioeconómica (véase anexo). Asimismo, con respecto a postulantes indígenas y personas con discapacidad, el Reglamento menciona un ajuste razonable en el nivel de exigencia de cumplimiento de los criterios de selección.

En cambio, **BECAL** es un programa dirigido a estudiantes egresados de carreras de grado, considerando que otorga becas de posgrado para maestrías y doctorados. Su objetivo es mejorar la oferta de capital humano avanzado mediante la financiación de estudios de posgrados en universidades extranjeras (Programa Nacional de Becas de Postgrados en el Exterior).

#### 10.4.3. El FONACIDE

El Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo (FONACIDE) creado en 2012 mediante la Ley

5 - Itaipu es una entidad hidroeléctrica binacional compartida entre Paraguay y Brasil.



4758 es un fondo proveniente de la compensación por la cesión de energía eléctrica al Brasil, y debe destinarse a cuatro áreas prioritarias: educación, investigación científica, inversión en infraestructura, salud y crédito.

Tal como establece la Ley, los gobiernos locales (departamentales y municipales) deben destinar el 50% de los recursos del FONACIDE a inversiones en infraestructuras escolares y 30% a proyectos de almuerzo escolar dirigido a niños de educación escolar básica. Sin embargo, las numerosas sospechas de corrupción que existen acerca de los manejos de estos fondos, sobre todo, de parte de los intendentes municipales han opacado esta iniciativa de descentralización.

#### 10.4.4. El abordaje de la violencia, la inclusión y la diversidad

El Ministerio de Educación y Cultura<sup>6</sup> ha publicado varios materiales que sirven de guía para la actuación de los profesores en materia de tratamiento de la violencia, educación para la igualdad, la diversidad. Entre estas publicaciones figuran las siguientes:

- Frente a la violencia: educar en igualdad. Manual guía para el curso “Derechos humanos y género, Comprometiéndonos con la Igualdad”. Este manual está dirigido a Directoras y Directores Generales y de Nivel del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). El material aborda temas como: educación para la igualdad, derechos humanos y violencia hacia las mujeres, y por último, identidades y cultura.
- Educar en igualdad... mirando nuestras prácticas. Manual guía para el curso “Derechos humanos y género, Comprometiéndonos con la Igualdad”, dirigido a facilitadoras y facilitadores de los Centros de Recursos de Dirección General de Educación Permanente del MEC. El documento trata sobre los siguientes temas: discriminación, género y derechos humanos; violencia de género, adolescencia, juventudes y adultez desde la perspectiva de género en la educación.
- “Atención a la diversidad”, material publicado por el MEC en 2010, es un documento que define el concepto de **diversidad**, y aborda los desafíos de la educación paraguaya con respecto a la inclusión.

Asimismo, en el 2011, la Secretaría de la Función Pública, organismo dependiente de la Presidencia de la República, publica el documento titulado “Plan de Igualdad y no Discriminación en la Función Pública de Paraguay” como una propuesta para el debate. Sobre los motivos que propicia el documento, Lilian Soto, Ministra de la Función Pública en ese periodo sostiene:

La vigencia de las prácticas clientelares y prebendarias en el empleo público, la ausencia de sistemas de carrera en el servicio civil, la tolerancia al maltrato, al acoso sexual, a la persecución laboral, la discrecionalidad que se ha ejercido sobre miles de trabajadores y trabajadoras del sector público al mantener contratos precarios para funciones permanentes, el favoritismo en la relación con la ciudadanía, son todos componentes de un modelo de Estado que nos proponemos superar (p.9).

No obstante, un tema criticable es la falta de continuidad de las iniciativas de los gobiernos de turno. En este sentido, la no discriminación por motivos políticos partidarios en la función pública, en la práctica suena como una utopía, sobre todo en el gobierno actual, considerando la realidad que se

6 - Actualmente, la institución se denomina Ministerio de Educación y Ciencias. Las publicaciones mencionadas proceden de años anteriores, cuando la denominación era Ministerio de Educación y Cultura.

percibe en las instituciones públicas.

#### **10.4.5. Los planes del Estado en materia educativa**

Entre los planes del Estado que son de corto, mediano y largo plazo merecen citar algunos por su relación con la equidad, la calidad educativa y los derechos humanos; y porque son planes considerados como punto de referencia en la ejecución de acciones o políticas educativas.

##### **Plan Estratégico de Educación Paraguay 2020**

La ejecución de este plan comenzó en el año 2008 y así como su nombre explicita, va hasta el 2020. Este Plan surgió como resultado de una consulta a diversos actores de la población paraguaya: estudiantes, docentes, padres de familia, profesionales de diversas áreas. Su objetivo es garantizar el acceso, el mejoramiento de la calidad, la eficiencia y la equidad de la educación paraguaya.

Como visión, este Plan anhela un sistema educativo, que para el 2020 se caracterice por ser democrático y con enfoque basado en los derechos humanos, descentralizado, participativo, abierto e intercultural, que desarrolla la educación como bien público a favor de todos los ciudadanos del Paraguay durante toda su vida. Asimismo, que contribuya a la cohesión social, a la igualdad de género, al respeto y valoración de las etnias, a la participación activa de la familia y la comunidad, a la competitividad, al desarrollo sostenible del país, y a la integración activa con las naciones de la región y del mundo, en el contexto de una política intersectorial.

##### **Plan Nacional de Educación 2024**

Según el documento publicado por el Ministerio de Educación y Cultura en 2011, este Plan, parte del análisis de los desafíos que enfrenta la educación paraguaya entre las cuales figuran: la universalización y contextualización de las políticas, el multilingüismo y la interculturalidad, la educación científica y tecnológica, la formación ciudadana y participación protagónica, el nuevo perfil de los profesores y la política de formación docente, la reforma y revolución de la educación superior, el desafío democrático, la construcción de la nueva propuesta educativa, el aprendizaje y la educación a lo largo de la vida.

Teniendo como referencia estos desafíos, el Plan Nacional de Educación 2024 plantea como visión, un sistema de educación que sea democrático, descentralizado, participativo, abierto e intercultural, que desarrolla la educación como bien público y derecho humano fundamental de todas las personas a lo largo de su vida; fundado en una pedagogía que reconoce como un supuesto antropológico la libertad del ser humano y que busca proporcionar a la persona y a la comunidad las condiciones para autodeterminarse, individual y colectivamente, liberarse y cambiar aquello que la oprime y le impide alcanzar su realización en todo su potencia.

#### **10.4.6. Programa Tekoporá<sup>7</sup>**

Este programa es ejecutado por la Secretaria de Acción Social (SAS), dependiente de la Presidencia de la República. Según publicación de la propia SAC (s.f.):

---

7 - Es un vocablo del guaraní cuyo significado está relacionado con bienestar, calidad de vida.

Tekoporã es un programa social (...) orientado a la protección y promoción de las familias en situación de pobreza y vulnerabilidad. Contempla dos componentes, el primero es el acompañamiento socio familiar y comunitario y el segundo, como incentivo, una transferencia económica para facilitar el ejercicio de sus derechos, principalmente a la salud, educación y alimentación (párr. 1).

El acompañamiento socio familiar mencionado en el párrafo anterior se lleva a cabo a través de los guías o funcionarios de las SAS, que realizan visitas a las familias beneficiadas por el programa. En estas visitas, los guías se encargan de facilitar el cumplimiento de las corresponsabilidades asumidas por las familias, y brindar orientaciones para el mejoramiento del hábitat familiar, sobre la higiene, la calidad de los alimentos y la salud. Asimismo, se orienta a las familias para el acceso a los diversos servicios públicos y se fomenta las actividades comunitarias (SAS, s.f.)

Es importante considerar que las transferencias monetarias implican un acuerdo de corresponsabilidad o están condicionadas. Para ello, los beneficiarios firman un acta donde se comprometen a enviar a sus hijos a la escuela y a los centros de salud para sus respectivas vacunaciones o tratamientos. El Programa prioriza los siguientes colectivos: niños y niñas de 0 a 14 años, jóvenes de 15 a 18 años, mujeres embarazadas, personas con discapacidad e indígenas.

Aunque el programa está muy bien planteado, tampoco escapa de la crítica, sobre todo por las irregularidades cometidas en su implementación. Sobre el tema, una publicación del diario *Abc color* (2011) menciona un caso registrado en la ciudad de San Estanislao:

Los denunciantes coincidieron que desde el inicio de este programa se registraron innumerables irregularidades que hasta ahora no se solucionaron. Los cuestionamientos más repetitivos fueron focalizados sobre la existencia de una gran cantidad de personas no necesitadas en la lista de beneficiarios y que, sin embargo, muchos de los verdaderos merecedores no figuran en el registro o ya fueron borrados sus nombres sin que nadie pueda dar una explicación al respecto, según indicaron (párr. 3).

## **10.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión**

En Paraguay, hay mucho por mejorar en materia de derechos humanos e inclusión. Se han registrado avances importantes en materia de leyes; pero el problema radica en la aplicación o cumplimiento de lo que se asume en las legislaciones, tanto nacionales como internacionales. En este sentido, Meyer (2017) escribe que según informes de la CEPAL, la desigualdad aumentó en Paraguay en los últimos años, golpeando más al sector rural, donde el problema es mayor.

Sobre el origen de esta desigualdad, Meyer (2017) cita el análisis del economista paraguayo Amílcar Ferreira, quien atribuye a la falta de educación como causa de esta realidad, ya que que en el periodo de la dictadura (1954-1989) se abandonó la educación, y en la era democrática tampoco se priorizó esta área. Según el economista, Paraguay es uno de los países donde más trabajo cuesta encontrar recursos humanos cualificados, y que en la actualidad cualquier trabajo exige cierto nivel de conocimientos.

Para entender y contextualizar el problema de la educación general y la educación superior en Paraguay es importante señalar algunos datos:

- El Estado Paraguayo ha delegado en gran medida la educación superior universitaria a las instituciones privadas, es decir, en Paraguay hay más universidades privadas que públicas. Sobre el tema, Corvalán (2015) menciona que la calidad educativa no puede estar asociada a una educación privada en desmedro de la educación estatal.
- Hasta el 2013, el Paraguay no contaba con una ley de educación superior, esto se tradujo en descontrol, caos y apertura de universidades de una manera irresponsable, con las mínimas condiciones en infraestructura para brindar una educación de calidad, este tipo de instituciones pasó a llamarse en la “universidades garaje”.
- Paraguay es uno de los países que destina menor porcentaje del producto interno bruto a la educación en la región. En este sentido, cabe mencionar que en los últimos años, los propios estudiantes de educación media alzaron sus voces de protesta contra la precariedad educativa. Según señala Corvalán (2015) el trasfondo de estas manifestaciones estudiantiles fueron el derrumbe de varios techos de locales escolares y los no pocos casos de corrupción sobre el manejo irregular de fondos en las municipalidades. Al respecto, el autor citado menciona que según informes de la Contraloría General de la República, la mayoría de las obras de construcción o reparación de escuelas fueron realizadas sin autorización del MEC y sin llamado a licitación; en cambio, otras comunas incurrieron en malversación de fondos, y apenas 17 intendentes (ínfima) rindieron cuenta en el plazo establecido sobre la utilización del Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo (Fonacide). En este escenario, el gran problema paraguayo es la corrupción de sus gobernantes y de la sociedad misma, que no ejerce el control como debiera ser en un verdadero sistema democrático.

Uno de los grandes retos de la educación paraguaya en todos sus niveles es el mejoramiento de la calidad, calidad que está relacionada con la equidad, pues no se puede hablar de calidad sin equidad. En este sentido, en Paraguay no es la misma la educación urbana que la rural, en esta última las instituciones educativas en general cuentan con menos infraestructura y se desenvuelven en un ambiente precario. Un informe del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, 2016) revelan datos preocupantes sobre este tema: un millón de jóvenes paraguayos de entre 19 a 29 años se hallan fuera de sistema educativo (citado por Corvalán, 2016).

Asimismo, dentro del concepto equidad figura el de accesibilidad. Aquí cabe preguntarse si las instituciones educativas paraguayas están preparadas para absorber a personas que no cumplen con un modelo o un estándar, como: personas con algún tipo de discapacidad, indígenas, personas provenientes de sectores marginales, etc. Sobre el tema, Corvalán (2015) menciona que “calidad educativa supone aquí existencia de instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente, accesibles a todos sin discriminación, asequibles materialmente y al alcance de todos mediante la garantía de la educación pública” (p. 190).

Las universidades paraguayas tampoco escapan de la corrupción imperante. Un ejemplo emblemático ocurrido en 2015 fue la manifestación estudiantil “UNA no te calles” que surgió a raíz de las múltiples irregularidades y casos de corrupción que terminó en la renuncia y el procesamiento del propio Rector, después de varios días de resistencia en el cargo.

Sin embargo, se ha experimentado avances en materia de educación, especialmente en términos cuantitativos, o sea, actualmente más jóvenes asisten a la educación media y a la educación superior.

En materia de educación superior, indudablemente, la promulgación de la Ley de Educación Superior ha significado un gran avance, porque permite ordenar el caos formado durante su ausencia. Con esta nueva Ley se crea un nuevo organismo: el CONES, institución integrada por rectores, académicos de diversas universidades e institutos superiores, representantes del MEC, entre otros. Este organismo tiene entre sus atribuciones habilitar carreras, así como cerrarlas, si no cumplen con los requisitos mínimos de calidad.

Además, como una forma de fomentar la calidad, desde el Estado se está priorizando aquellas universidades que cumplen con los requisitos de calidad: habilitación del CONES y acreditación otorgada por la ANEAES. No obstante, un aspecto a trabajar es el concepto de calidad, pues según señala Corvalán (2015) hay una visión reduccionista de la calidad, pues generalmente se asocia a infraestructuras, rendimiento académico, eficiencia de titulación; pero se descuidan otros factores como la pertinencia de la educación brindada (contextualización), la implementación de la democracia y la participación en los diversos estamentos de las instituciones educativas.

Sobre el tema, Centeno y Kries (2011) mencionan la **educación sin discriminación** entre los desafíos del sistema educativo paraguayo, y sueña con una educación que respeta la identidad de las personas, el aspecto físico, la diversidad cultural, una educación que sea pertinente a los contextos particulares.

## 10.6. Referencias

- Abc color (18 de marzo de 2011). Fuertes críticas al programa Tekoporá. Disponible en <http://www.abc.com.py/edicion-impres/politica/fuertes-criticas-al-programa-tekopor-233395.html> (consulta 12/10/2017).
- Bareiro, L. (Comp.). (2005). Discriminaciones Debate teórico paraguayo Legislación antidiscriminatoria. Asunción: Editorial Gráfica Mercurio.
- Centeno, I. y Kries, S. (2011). Nuestras acciones. En A. Poesa (Ed.). La educación de personas jóvenes y adultas desde la Nueva Escuela Pública Paraguaya Reflexiones para la acción (pp. 55-172). Asunción: MEC.
- Benítez, M. C. y Ortiz, M. (2013). Cursos de Admisión. Comunicación Oral y Escrita. Asunción: Litocolor. CODEHUPY. (s.f.). Organizaciones miembros. Disponible en <http://codehupy.org.py/pagina-ejemplo/> (consulta: 05/10/2017).
- Constitución Nacional (1992). Artículo 73. Asunción: Librería el Foro.
- Corte Suprema de Justicia. (s.f.). Dirección de Derechos Humanos. Disponible en <http://www.pj.gov.py/contenido/135-direccion-de-derechos-humanos/135> (consulta: 05/10/2017).
- Corvalán, R. (2015). Lo esencial invisible: la calidad educativa. En Coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay (Ed.), Derechos Humanos Paraguay 2015 (pp. 185-194). Asunción: CODEHUPY.
- Corvalán, R. (2016). Fuera del sistema o bajo fuego cruzado. En Coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay (Ed.). Derechos Humanos Paraguay 2016 (pp. 177-185). Asunción: CODEHUPY.
- Derechos Humanos (s.f.). Disponible en [http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf) (consulta 02/08/2017)
- Dirección General de Educación Escolar Indígena. (2015). Se pretende fortalecer la cultura indígena desde las escuelas. Disponible en <http://demoinfo.com.py/tag/direccion-general-de-educacion-escolar-indigena/> (consulta: 24/09/2017).
- Franceschelli, I. (2015). "La Propiedad" vs. "La Sociedad". En E. Gauto y otros (Eds.), Derechos Humanos Paraguay 2015 (pp. 245-263). Asunción: Coordinadora de Derechos Humanos en Paraguay.
- Itaipu (2017). Programa de becas de Itaipu de grado universitario convocatoria 2017. Reglamento. Asunción: Itaipu.
- Ley 4842/13 de Becas. (2013). Artículo 1. Asunción: Poder Legislativo.
- Ley 1.264, General de Educación. (1998). Artículos 2, 23, 24, 77,78, 79, 80. Asunción: Poder Legislativo.
- Ley N° 1680/01 Código de la Niñez y la Adolescencia. (2001). Artículo 21. Asunción: Secretaría de la

niñez y la Adolescencia.

- Ley N° 4995 de Educación Superior. (2013). Artículo 5. Asunción: Poder Legislativo.
- Ley N° 5.136 de Educación Inclusiva. (2013). Artículo 1. Asunción: Poder Legislativo.
- Ley N° 5469 de Salud Indígena. (2011). Disponible en <http://www.mspbs.gov.py/wp-content/uploads/2015/11/LEY-5469-TEMA-SALUD-INDIGENA.pdf> (consulta 24/09/2017).
- Meyer, J. (30 de enero de 2017). La desigualdad del Paraguay aumentó, según la CEPAL. En diario 5 días. Disponible en <http://www.5dias.com.py/83322-la-desigualdad-del-paraguay-aument-segn-la-cepal> (consulta: 20/09/2017).
- Ministerio de Educación y Ciencias. (s.f.). Estructura Organizacional del Ministerio de Educación y Cultura. Disponible en <https://www.mec.gov.py/cms/organigrama/index> (consulta: 05/10/2017).
- Ministerio de Educación y Cultura (2011). Plan Nacional de Educación 2024. Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo. Asunción: MEC.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2008). Plan Estratégico de Educación Paraguay 2020- Actualizado Bases para un Pacto Social. Asunción: AGR.
- Molinier, R. (2015). Coyuntura económica. En Coordinadora de Derechos Humanos del Paraguay (ed.), Derechos Humanos Paraguay 2015 (pp. 37-54). Asunción: CODEHUPY.
- Programa Nacional de Becas de Postgrados en el Exterior (s.f.). Disponible en <http://www.becal.gov.py/> (consulta 03/10/2017)
- Riart, L. A. (Coord.) (2011). La educación de personas jóvenes y adultas desde la Nueva Escuela Pública Paraguaya Reflexiones para la acción. Asunción: MEC.
- Secretaría de Acción Social. (s.f.). Tekoporâ. Disponible en <http://www.sas.gov.py/pagina/54-tekopor.html> (consulta 12/10/2017)



## CAPÍTULO 11

# **TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN EN PERÚ**

Rosa Tafur Puente

Guadalupe Suárez Díaz

*Pontificia Universidad Católica del Perú*

## 11.1. Introducción

Garantizar el derecho a la no discriminación es condición “sine qua non” para el ejercicio del derecho a la educación. Los principios básicos que orientan la educación han de ser los mismos para todas las personas, sea cual sea su origen y condición, pero también es preciso considerar algunos derechos diferenciados o recomendaciones específicas para ciertos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad. (Prelac, 2007, p. 10)

Los derechos humanos y la inclusión educativa son temas que, si bien están respaldados por la normativa educativa del país, en la práctica todavía son asumidos bajo un enfoque de acogida benévola de quienes consideran que la acción en favor de ellos es producto de una actitud humanitaria. Felizmente se va desarrollando un nuevo paradigma en el cual la pluralidad y la diversidad son elementos que ayudan a la formación personal y de la sociedad.

El término inclusión generalmente se encuentra asociado al acogimiento, en las instituciones educativas regulares, de personas con habilidades distintas o con necesidades educativas especiales; sin embargo, la inclusión está relacionada con alumnos que viven en “contextos marginales o de pobreza” (UNESCO, 2008, p. 5). Estos dos términos responden a enfoques diferentes, y su empleo indistinto crea muchas veces confusiones sobre el organismo que se debe hacer responsable de las políticas de inclusión educativa.

Desarrollar escuelas más inclusivas supone tener la convicción de que la equidad es una característica indispensable en la educación para lograr el progreso de un país, que es la base de una sociedad justa y democrática (Prelac, 2007) y que las instituciones educativas públicas deben ser los focos de interrelación con grupos sociales diversos.

Desde un enfoque de derechos, la inclusión es un elemento fundamental aparejado con el conocimiento pleno de las finalidades de la educación y de que estas responden a las necesidades de todas las personas y no solo representan las de los grupos de poder.

Actualmente las prioridades por la gestión de la inclusión son diversas dependiendo de factores como la pobreza, la procedencia, la raza, el género, la falta de escolaridad, la discapacidad, entre otros.

En el presente capítulo adoptamos el concepto de inclusión como la atención intencional, planificada y organizada a todos los estudiantes, quienes por el hecho de contar con diferencias individuales, forman parte de la diversidad de un aula de clase. Asimismo, se pone énfasis en las situaciones de diferencias individuales debidas a necesidades especiales o discapacidades.

## 11.2. Contexto general y normativo

Existe consenso respecto a la tendencia del sistema educativo peruano por reproducir las desigualdades e injusticias históricas de la sociedad. Durante toda la historia republicana no se ha contado con políticas educativas de largo plazo orientadas a la transformación del sistema.

La sólida continuidad de un orden de cosas inequitativo nos lleva a inferir la existencia de un proyecto educativo ‘oculto’ o ‘implícito’ que se ha tornado en sentido común, que se ha mantenido por años, y que no ha sido modificado por las iniciativas de modernización o por avances en áreas específicas (Consejo Educativo Nacional - CNE, 2006, p. 33).



Como respuesta a esta realidad, el Proyecto Educativo Nacional - PEN (CNE, 2006) plantea al desarrollo humano, en la línea de Amartya Sen, como un proceso de expansión de capacidades y derechos (PNUD, 2005); como el gran horizonte para el país que se aspira a construir, base para la realización integral de las personas y portador de los principios de justicia y equidad. Ello implica

...construir un espacio para la igualdad en la diversidad, (...) que acoge a todos con iguales derechos y oportunidades y, al mismo tiempo, respeta las diferencias que nacen de nuestra cualidad de seres libres y autónomos, así como las diferencias colectivas, que surgen de nuestra condición de seres con historia, raíces culturales y tradiciones (CNE, 2006, p. 24).

El derecho fundamental de la persona y la sociedad a la educación está claramente establecido en el art. 3 de la Ley General de Educación - Ley N° 28044, enfatizando la universalización de la Educación Básica. Asimismo, en el art. 8, se consideran los principios de equidad e inclusión, como medios para garantizar iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad que acoja a personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente del ámbito rural, sin distinción de etnia, cultura, lengua, religión, sexo u otra causa de discriminación.

Cabe señalar que el concepto de equidad que se refleja en las normas es el de atención preferente a los grupos en situación de abandono o riesgo, para compensar desigualdades derivadas de factores económicos, geográficos, sociales o de cualquier otra índole que afecten la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación (Cap. IV, art. 17- Ley General de Educación).

En este marco, se plantean acciones sistémicas como: a) La promoción y defensa de los derechos humanos en todas las esferas del Estado, con atención a las secuelas de la violencia vivida por el país en el período 1980 a 2000 por el accionar del terrorismo; b) El fortalecimiento de las políticas de lucha contra la pobreza y la exclusión, con impulso a políticas sectoriales e iniciativas específicas que ataquen las causas de estos flagelos (CNE, 2006, p. 31). Además, el art. 18 de la Ley General de Educación propone medidas concretas como: a) La ejecución de políticas compensatorias de acción positiva para compensar las desigualdades de los sectores de la población que lo necesiten; b) Elaboración y ejecución de proyectos educativos orientados a revertir situaciones de desigualdad y/o inequidad de diferente índole; c) Asignación de recursos por alumno en las zonas de mayor exclusión (a nivel de infraestructura, equipamiento, material educativo y recursos tecnológicos); d) Mecanismos para favorecer la matrícula oportuna, la permanencia y la reincorporación de los estudiantes al sistema educativo, así como medidas especiales para retener a quienes se encuentran en riesgo de exclusión del servicio; e) Implementación de programas para personas con problemas de aprendizaje o necesidades educativas especiales en todos los niveles y modalidades del sistema; así como para estudiantes talentosos.

En esa línea y con el fin de atender a jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la educación regular o no pudieron culminarla, niños y adolescentes que no se insertaron oportunamente en la Educación Básica Regular o que abandonaron el sistema educativo, y estudiantes que necesitan compatibilizar el estudio y el trabajo, el sistema educativo peruano cuenta con el nivel de Educación Básica Alternativa (EBA), el cual enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales (art. 37- Ley General de Educación). De organización flexible, en función de las necesidades y demandas específicas de los estudiantes, contempla que el ingreso y el tránsito de un grado a otro se realicen en función de las competencias que el estudiante haya desarrollado.

Por otro lado, las poblaciones iletradas constituyen uno de los grupos más vulnerables y sujetos de

marcada discriminación social y económica. Ubicados especialmente en zonas rurales de la sierra sur y norte del país, y pese a los esfuerzos desplegados para erradicarla, el analfabetismo apenas se reduce décimas porcentuales cada año, afectando al 2014 al 9.6% de mujeres a nivel nacional y al 3.1% de varones peruanos. En las zonas rurales, las tasas alcanzan el 24.7% de mujeres iletradas y el 7.7% de varones. Las cinco regiones con mayor porcentaje de analfabetismo son: Huánuco con 16.6% de analfabetos, Huancavelica con 14.9%, Apurímac con 14.5%, Ayacucho 13.8% y Cajamarca 11.8% (INEI, 2014).

Como parte de la EBA se desarrollan los programas de alfabetización - en las lenguas originarias predominantes de cada zona del país - cuyo fin es el autodesarrollo y el despliegue de capacidades de lectoescritura y de cálculo matemático en las personas que no accedieron oportunamente a la Educación Básica (art. 38- Ley General de Educación), con el fin de fortalecer su identidad y autoestima, prepararlos para continuar su formación en los niveles siguientes del sistema educativo e integrarse al mundo productivo en mejores condiciones.

Al igual que las poblaciones iletradas, uno de los grupos sociales más excluidos son los niños y jóvenes con habilidades diferentes. Con el fin de atenderlos de manera particularizada, en el año 1971 se creó un órgano normativo en el Ministerio de Educación que ubicó a la Educación Especial como una modalidad del sistema educativo, responsable de formular las políticas y las orientaciones técnico- pedagógicas para el desarrollo de la educación especial a nivel nacional. En la década de los 80, la entonces Ley General de la Educación, Ley 23384, en el capítulo XII De la Educación Especial, señalaba que esta modalidad se dirige a aquellas personas que por sus características excepcionales requieren atención diferenciada y abarca tanto a quienes adolecen de “deficiencias mentales u orgánicas”, “desajustes de conducta social”, como a quienes presentan “condiciones sobresalientes”, siendo uno de sus objetivos contribuir a la formación integral del “excepcional”, así como orientar a la familia y comunidad para su participación en la identificación, “tratamiento” y reconocimiento de los derechos de las “personas excepcionales” (MINEDU, 2012, p. 8).

En esa década se establecieron Centros de Educación Especial - CEE, con los niveles de educación inicial y primaria, para estudiantes “excepcionales” a partir de los seis años. Los estudiantes con problemas motores y sensoriales se integraban a los colegios regulares a partir de la secundaria con el acompañamiento de los Servicios de Apoyo y Complementación para la Integración del Excepcional – SACIE, y los estudiantes con retardo mental eran orientados hacia la formación laboral. En lugares donde no existía un CEE, se abrieron temporalmente aulas de educación especial en colegios regulares, que fueron consolidando la atención educativa de esta población en un sistema paralelo y segregado (MINEDU, 2012).

En la década del 90 se desarrolló el Proyecto de Integración de Niños con Necesidades Especiales a la Escuela Regular, con el asesoramiento de UNESCO, incorporándose por primera vez a estudiantes con discapacidad a los colegios regulares. En este contexto, se formuló la nueva Ley General de Educación, Ley N° 28044 (julio del 2003), en la que la educación inclusiva emerge como respuesta ante las culturas y prácticas tradicionales asociadas a un modelo clínico, rehabilitador, basado en la patología, para promover una comunidad y una escuela que acojan al conjunto de estudiantes con todas sus diferencias y en cualquier circunstancia. Esta legislación educativa aborda el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad bajo una concepción de educación inclusiva, transversal al sistema educativo, explicitando entre otros principios la calidad, la equidad y la pertinencia.

En ese contexto, en el 2003, se declara la “Década de la Educación Inclusiva 2003-2012”, lo cual constituyó un hito en la educación peruana (D.S. N° 026-003-ED). En el año 2006 se creó la Dirección

Nacional de Educación Básica Especial (D.S. N° 006-2006-ED) – hoy Dirección General de Educación Básica Especial - que superó la anterior estructura orgánica que la hacía dependiente de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Ello permitió el diseño de las políticas de Educación Básica Especial, así como la formulación de planes, programas y proyectos con un enfoque inclusivo y transversal al sistema educativo nacional, proponiéndose como reto la articulación intrasectorial por la que todas las direcciones del sector se articulen para impulsar la educación inclusiva (MINEDU, 2012).

El 2005, en concordancia con las políticas desarrolladas en la Década de Educación Inclusiva 2003-2012 (DS. N° 026-2003-ED), se inició el Plan Piloto de Inclusión Progresiva de niños, niñas y jóvenes con discapacidad (Ministerio de Educación, 2012), con una muestra de 636 instituciones educativas de cuatro regiones del país: Ayacucho, Junín, Lambayeque y Loreto. El horizonte temporal del Plan, a corto plazo fue hasta el 2006 y a mediano plazo, hasta al 2012, para consolidar los procesos de educación inclusiva en el país en el marco de la década. Este Plan permitió construir los marcos básicos para promover el diseño, implementación y desarrollo de los procesos pedagógicos en las instituciones educativas inclusivas basado en cuatro objetivos estratégicos: Cobertura, Conversión, Calidad Educativa y Sociedad Educadora.

A partir del 2006 se desarrollan los Programas de Intervención Temprana (PRITE) cuyo objetivo es garantizar el máximo desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas con discapacidad o en riesgo de adquirirla. Estos programas buscan detectar y prevenir discapacidades y enfermedades de niños menores de 5 años y madres gestantes, brindando una atención educativa especializada, no escolarizada, integral y a cargo de un equipo interdisciplinario de profesionales, con la participación activa de la familia y la comunidad.

Dado que el empleo de material educativo especializado constituye un requerimiento esencial para el trabajo educativo con niños con necesidades educativas especiales (NEE), en el 2007 se impulsa la creación de los Centros de Recursos de la Educación Básica Especial - CREBE (R.D. N° 650-2008-ED), los cuales buscan: i) Brindar un espacio de innovación, investigación y formulación de proyectos, con recursos humanos calificados, materiales educativos y equipamiento especializado; ii) Apoyar y asesorar a los diferentes actores educativos en la atención de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, talento y superdotación; iii) Brindar asesoría para la elaboración de material educativo especializado, y iv) Asegurar la producción de materiales educativos de acuerdo con la demanda de la Educación Básica y de otras instituciones.

El 2011, se emitió la R. D. N° 1791-2011-ED por la cual se establece la promoción de programas educativos especializados para los estudiantes con mayor talento y superdotación, a fin de lograr el desarrollo de sus potencialidades (Art. 18, inciso f). En ese marco se crean los SAANEE (Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales) con el fin de asesorar a las escuelas regulares en el proceso de inclusión.

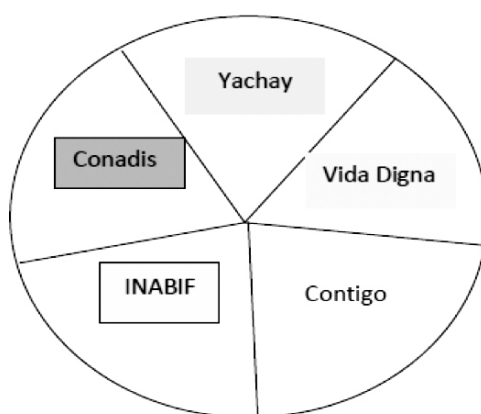
Pero más allá de las normas, las políticas, los recursos y las instancias de promoción de una educación inclusiva, la atención pertinente a los requerimientos educativos de estudiantes con discapacidad, talento y superdotación, plantea a los docentes nuevos retos para concretar con eficacia prácticas y culturas escolares más inclusivas. En esa perspectiva, el Ministerio de Educación viene desarrollando desde el 2007 el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente – PRONAFCAF, en modalidad semi- presencial, dirigido a los docentes de Educación Básica Especial de todas las regiones del país. Los docentes de Educación Básica Regular desarrollan un módulo de Educación inclusiva como eje transversal en los contenidos de la capacitación.

### 11.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad

En Perú el ente rector de las políticas nacionales y sectoriales a favor de grupos excluidos (mujeres, niñas, niños, adolescentes y adultos mayores que trabajan o viven en la calle; mujeres, niñas, niños explotados sexualmente, personas en situación de mendicidad, personas con discapacidad, desplazados y migrantes internos), es el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), promoviendo, como menciona su Misión, “una vida libre de violencia, desprotección y discriminación en el marco de una cultura de paz”, para estos grupos poblacionales (MIMP, s/f).

Con este fin, el MIMP desarrolla cinco programas de cobertura nacional: a) el Programa Nacional Yachay, b) el Programa Vida Digna, c) el Programa Nacional contra la Violencia Familiar y Sexual-CONTIGO, d) el Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar (INABIF), y e) el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS).

**Figura 1.** Programas promovidos por el Ministerio de la Mujer y poblaciones vulnerables (MIMP)



**El Programa Nacional Yachay** atiende 21 de las 24 regiones del país y fue creado con la finalidad de restituir los derechos de niñas, niños y adolescentes en situación de calle, para que logren su desarrollo integral. Este trabajo comprende tres niveles de atención (Programa Nacional Yachay, s/f):

- a) A nivel individual, a través de programas orientados a la atención integral gratuita, que fomentan el respeto a los siguientes derechos:
  - Derecho a la identidad (acceso a Partida de Nacimiento y Documento Nacional de Identidad),
  - Derecho a la salud, a través de un Seguro de Salud,
  - Derecho a la educación, a través del Servicio de Formación Educativa-SEFOED, programa que desarrolla procesos inclusivos de enseñanza- aprendizaje en niñas, niños y adolescentes en situación de calle, promoviendo el desarrollo de saberes, habilidades y práctica de valores en niñas, niños y adolescentes en situación de calle, que acceden a él según sus intereses y motivaciones. El fin último de este servicio es que los usuarios accedan a carreras de nivel superior o técnico, de modo que puedan mejorar su calidad de vida e incorporarse satisfactoriamente al mercado laboral.

- Derecho al desarrollo integral, que supone el fortalecimiento de habilidades para la vida, con el objeto de que se incorporen a la sociedad como ciudadanos con capacidades plenas para una sociedad democrática e inclusiva. Ello se promueve a través de talleres socio formativos, actividades recreativas - lúdicas, actividades artístico-culturales, actividades deportivas y orientación y consejería.

b) A nivel de la familia, a través de los siguientes servicios gratuitos de acompañamiento y orientación:

- Talleres formativos y de sensibilización, orientación y consejería, dirigidos a padres y madres de niños, niñas y adolescentes en situación de calle, para desarrollar y fortalecer sus habilidades protectoras.
- Asistencia legal. A cargo de defensores públicos adscritos a niños, niñas y adolescentes en situación de calle para garantizar su derecho a defensa. Atienden la defensa legal donde resulten agraviados niñas, niños y adolescentes en delitos contra la vida, el cuerpo y la salud, delitos contra la libertad personal - como la trata de personas y el tráfico ilícito de migrantes, delitos que atentan contra la familia, como abandono de la mujer en estado de gestación y atentado contra la patria potestad; etc.
- Servicio de atención inmediata: Educadoras/es en acción. Funciona a través de las denuncias de ciudadanos e instituciones públicas o privadas, a favor de las niñas, niños, adolescentes y sus familias que realizan alguna actividad en la calle, a fin de identificar sus necesidades inmediatas y realizar las derivaciones pertinentes.
- Centros de referencia, actualmente 62 a nivel nacional, son locales cedidos mediante convenio por la comunidad del entorno de la zona de intervención, de manera que se haga tangible el compromiso con las niñas, niños y adolescentes en situación de calle. Tienen por finalidad brindar al educador de la calle un espacio de trabajo en el que puedan realizar sus talleres, charlas, entrevistas con los padres y madres de familia o la comunidad, realizar reforzamiento escolar y apoyo en tareas, entre otros. Para las niñas, niños y adolescentes en situación de calle, el centro de referencia es reconocido como un lugar de protección para el juego, el descanso, la socialización, la atención de apoyo emocional y la realización de actividades formativas.
- Servicio de prestaciones sociales alternativas. Comprende acciones de capacitación para el micro emprendimiento y la empleabilidad, dirigido al fortalecimiento de capacidades y competencias de los padres y madres de niñas, niños y adolescentes en situación de calle usuarios del Programa Nacional Yachay, con la finalidad de mejorar su situación económica y reforzar su rol protector y proveedor frente a su familia.

c) A nivel de comunidad, lo cual supone la articulación de acciones con:

- Gobiernos locales y regionales (fortaleciendo la red de protección local, facilitando el acceso a servicios como identidad, salud y escolaridad, entre otros).

- Organizaciones comunales.
- Instituciones públicas y privadas de la comunidad (facilitando el acceso a servicios).

**El Programa Vida Digna**, está orientado a atender a las personas mayores de 60 años que pernoctan en las calles, no cuentan con vínculos familiares, ni reciben apoyo de otros programas del Estado. Los servicios que brinda son (Programa Vida Digna, s/f):

- Servicio de articulación, información, acceso y restitución de derechos de las personas adultas mayores, en coordinación con el sector pertinente. Como paso inicial se incide en la obtención del Documento Nacional de Identidad (DNI); el trámite del Seguro Integral de Salud y posteriores atenciones de salud; entre otros. La finalidad inmediata de este servicio es lograr la reinserción de la persona adulta mayor a su entorno familiar, sólo en el caso en que esto no sea posible se procede a realizar la evaluación para su ingreso al programa.
- Servicio de atención básica, por el cual las personas adultas mayores en situación de calle pueden ingresar voluntariamente y en forma temporal, a una Hospedería, para recibir alojamiento nocturno, alimentación y vestimenta. El equipo del programa, se hace cargo de fortalecer las capacidades de los beneficiarios y realizar el seguimiento respectivo.
- Servicio de atención integral, por el cual se facilita el acceso a atención especializada a las personas adultas mayores en situación de calle que deseen ingresar en forma permanente y gratuita a un Centro de Atención Residencial para Personas Adultas Mayores (CARPAM), público o privado, en el cual reciben alojamiento, alimentación completa, salud, vestimenta, entre otros servicios. El proceso incluye la supervisión de la calidad de los servicios prestados, talleres complementarios, así como acompañamiento multidisciplinario.

**El Programa Nacional contra la Violencia Familiar y Sexual- CONTIGO (PNCVFS)**. Este programa tiene por finalidad el empoderamiento, prevención y atención de casos de violencia familiar y sexual. Entre los servicios que brinda destacan (Programa Contigo, s/f):

- Línea 100: Servicio telefónico gratuito que ofrece un equipo multidisciplinario de profesionales especializados durante las 24 horas a nivel nacional. Brinda información, orientación, consejería y soporte emocional a las personas afectadas o involucradas en hechos de violencia familiar o sexual y a quienes conozcan sobre algún caso de maltrato en su entorno. De ser necesario, el equipo deriva los casos a los Centros de Emergencia Mujer u otras instituciones para la atención de la problemática.
- Centros Emergencia Mujer (CEM). Servicios públicos especializados y gratuitos, de atención integral y multidisciplinaria, para víctimas de violencia contra la mujer e integrantes del grupo familiar, en los cuales se brinda orientación legal, defensa judicial y consejería psicológica. Se procura la recuperación del daño sufrido y se presta asistencia social. Asimismo, se realizan actividades de prevención a través de capacitaciones, campañas comunicacionales, formación de agentes comunitarios y

movilización de organizaciones. A nivel de prevención, los CEM enfatizan su accionar en la comunidad educativa (docentes, alumnos y padres de familia), operadores de servicios (salud, policía, justicia) organizaciones sociales de base, líderes comunales y tomadores de decisiones.

- Servicio de Atención Urgente - SAU, es un servicio gratuito y especializado cuya finalidad es brindar en forma inmediata, eficaz y oportuna, atención a las víctimas de los casos de violencia familiar y sexual que llaman a la Línea 100 y/o son reportados por los medios de comunicación, y requieren atención urgente a fin de procurar la protección de la integridad física, emocional y sexual de la persona afectada. Por atender casos de alto riesgo, demanda el desplazamiento de equipos interdisciplinarios de profesionales (un psicólogo, un trabajador social y un abogado), hacia el lugar donde se encuentra la persona afectada.
- Centro de Atención Institucional (CAI). Servicio de intervención brindado por un equipo multidisciplinario (un psicólogo, un trabajador social y dos terapeutas o facilitadores) a varones adultos sentenciados por violencia familiar que son remitidos por el juez y/o juzgado de familia. Luego de una fase de evaluación o diagnóstico, la intervención - individual o grupal - comprende actividades participativas psicoeducativas, que requieren del compromiso y aporte del usuario, lo cual tiene una duración de uno a más años, según sea el caso. Por último, la fase de seguimiento, tiene una duración de seis meses y en ella se realiza una evaluación post- test y un acompañamiento al usuario que culmina con un informe de intervención.
- Hogares de Refugio Temporal, son lugares de acogida temporal para mujeres víctimas de violencia familiar, que brindan protección, albergue, alimentación y atención multidisciplinaria (legal, psicológica, y capacitación laboral), propiciando su recuperación integral que les permite decidir acerca de un nuevo proyecto de vida en paz y sin violencia. Garantiza la atención integral a personas afectadas por la violencia, en el marco de la intervención de la Red Local de Prevención y Atención de la Violencia Familiar.
- CHAT 100, es un servicio personalizado que se ofrece a través de internet y en tiempo real, a cargo de profesionales del PNCVFS, quienes brindan información y orientación psicológica a fin de identificar situaciones de riesgo de violencia que pueden presentarse en las relaciones de enamoramiento o noviazgo. También atienden a personas afectadas por violencia familiar y sexual.

**El Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar (INABIF).** Es una Unidad Ejecutora del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, con autonomía administrativa, funcional y técnica, con sede central en la ciudad de Lima, que desarrolla sus actividades a nivel nacional (INABIF, s/f).

Este programa tiene a su cargo la promoción, atención y apoyo a través de una red de protección social, a niños, niñas, adolescentes, jóvenes, mujeres, adultos, adultos mayores y, en general, a toda persona en situación de pobreza, exclusión, víctimas de desastres naturales, siniestros, violencia familiar, social y política, o que se encuentre en riesgo, abandono o con problemas psicosociales o corporales que menoscaben su desarrollo humano, a fin de alcanzar su bienestar y crecimiento personal, fortaleciendo y potenciando sus capacidades para convertirlos en personas útiles a la

sociedad, comunidad y familia en particular. En ese marco, ofrece los siguientes servicios:

- Acogimiento familiar, servicio que brinda a los niños, niñas y adolescentes en presunto estado de abandono o que se encuentran en proceso de investigación tutelar, la posibilidad de vivir, crecer y desarrollarse en una familia, al interior de un Centro de Atención Residencial. Para ello, el programa convoca a personas o familias interesadas en acoger temporalmente a estos niños, niñas y adolescentes, quienes luego de ser evaluadas y capacitadas, son incorporadas al Banco de Familias Acogedoras. No se trata, por tanto, de una adopción sino de una alternativa que busca restituir el derecho de los niños, niñas y adolescentes en abandono, a vivir en una familia que atienda sus necesidades básicas, afectivas y de desarrollo; restableciendo o fortaleciendo, además, los vínculos con su familia de origen con la finalidad de lograr la reintegración familiar, siempre que ello responda al interés del niño o adolescente.
- VIDAS. Servicio que se estableció con el fin de aportar a la disminución del índice de mortalidad materno infantil en el Perú, brindando la oportunidad a adolescentes y mujeres adultas embarazadas como consecuencia de un acto de violencia sexual o que vivan en un entorno de violencia familiar, para que encuentren una alternativa ante una situación de embarazo no deseado, sin verse obligadas a tomar una decisión que ponga en riesgo su salud y el de la niña o niño por nacer. Para ello, desarrolla un sistema de protección parcial (“extramuros”, “abierto” y diferenciada) y una protección integral, a través de Centros de Atención Residencial (CAR), para adolescentes gestantes, madres adolescentes y sus hijos. Actualmente, el servicio “Vidas” atiende a 82 adolescentes: “Vidas Junín” 15 residentes, “Vidas Iquitos”, 29 y “Vidas Lima”, 38 (INABIF, s/f).
- Acercándonos. Es un servicio del INABIF que brinda a las familias en situación de vulnerabilidad con el fin de lograr una dinámica interna que ayude a la afirmación de los roles parentales, a la convivencia democrática, al ejercicio de derechos de sus integrantes y al mejoramiento de su calidad de vida. Comprende asesoría legal relacionada a la protección de la niñez y la familia, así como al ejercicio de sus derechos; consejería social (información y gestiones para que las familias se acerquen a los servicios públicos locales y mejoren su alimentación, salud, educación, etc.); soporte psicológico (apoyo para que las familias puedan manejar y superar problemas o conflictos que afecten a sus miembros); Escuela de familias (donde los padres reciben información para mejorar la crianza de sus hijos, mantener una convivencia armoniosa y mejorar la comunicación entre los miembros de la familia), y actividades lúdicas familiares (entretenimiento sano de la familia a través del deporte, juegos, paseos y otras actividades para fortalecer la unidad familiar, la tolerancia, el trabajo en equipo, la incorporación de normas, la sana competencia y la diversión).
- Servicio de atención integral a personas con discapacidad (SAIPD), el cual alienta y ejecuta acciones de entrenamiento y fortalecimiento a la familia y sensibilización a la comunidad en temas de prevención del abandono de la persona con discapacidad. Proporciona asesoría técnica para el manejo adecuado de la persona con discapacidad; enseña estrategias necesarias para la restitución de sus derechos; difunde y sensibiliza a la comunidad para la prevención del abandono de las personas con discapacidad; realiza visitas domiciliarias a las personas con



discapacidad y sus familias para brindarles el soporte profesional que requieren; brinda entrenamiento a personas con discapacidad.

- INABIF en Acción, es un servicio de urgencia que ofrece atención oportuna y eficaz a familias pobres o extremadamente pobres que atraviesan situaciones difíciles sin posibilidad de resolverlas por sí mismas. A ellas se les brinda orientación, consejería y apoyo económico a través de visitas domiciliarias y gestionando recursos intra e interinstitucionales.

**El Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS).** El CONADIS es una entidad especializada que diseña, transfiere y conduce políticas, programas, proyectos y acciones que favorecen la integración de las personas con discapacidad, articulando intersectorial e intergubernamentalmente esfuerzos bajo un enfoque inclusivo y social, para garantizar la inclusión económica, social, política, cultural y tecnológica de las personas con discapacidad (CONADIS, s/f).

Uno de los principales logros del CONADIS es el Observatorio Nacional de la Discapacidad que tiene como objetivo la gestión del conocimiento e información en materia de discapacidad a nivel nacional, regional y municipal, mediante el seguimiento, análisis, sistematización y difusión de logros de las políticas públicas, programas y proyectos en este campo.

**Entre sus funciones destacan el** apoyo a la capacitación y el fortalecimiento técnico de recursos humanos en monitoreo, vigilancia ciudadana y sistematización de las iniciativas sobre discapacidad, así como la promoción de la estandarización e interconexión de las plataformas de recolección y procesamiento de información en esta temática.

Desde el Ministerio de Educación se impulsan, asimismo, estrategias formativas destinadas a favorecer un mayor grado de equidad en el sistema educativo peruano. La principal herramienta que tiene para ello es el Currículo Nacional (MINEDU, 2016). En este se promueven valores como el respeto por las diferencias, la equidad en la enseñanza y la confianza en la persona. El Currículo Nacional considera al enfoque Inclusivo o de atención a la diversidad como uno de los siete enfoques transversales que orientan el trabajo pedagógico en el aula y los diversos procesos educativos. Este enfoque concibe la diversidad como erradicación de la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades.

**Tabla 1.** Tratamiento del enfoque inclusivo o de atención a la diversidad

VALORES	ACTITUDES QUE SUPONEN	SE DEMUESTRA, POR EJEMPLO, CUANDO:
Respeto por las diferencias	Reconocimiento al valor inherente de cada persona y de sus derechos, por encima de cualquier diferencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes y estudiantes demuestran tolerancia, apertura y respeto a todos y cada uno, evitando cualquier forma de discriminación basada en el prejuicio a cualquier diferencia.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ni docentes ni estudiantes estigmatizan a nadie.</li> <li>• Las familias reciben información continua sobre los esfuerzos, méritos, avances y logros de sus hijos, entendiendo sus dificultades como parte de su desarrollo y aprendizaje.</li> </ul>
Equidad en la enseñanza	Disposición a enseñar ofreciendo a los estudiantes las condiciones y oportunidades que cada uno necesita para lograr los mismos resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes programan y enseñan considerando tiempos, espacios y actividades diferenciadas de acuerdo a las características y demandas de los estudiantes, las que se articulan en situaciones significativas vinculadas a su contexto y realidad.</li> </ul>
Confianza en la persona	Disposición a depositar expectativas en una persona, creyendo sinceramente en su capacidad de superación y crecimiento por sobre cualquier circunstancia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes demuestran altas expectativas sobre todos los estudiantes, incluyendo aquellos que tienen estilos diversos y ritmos de aprendizaje diferentes o viven en contextos difíciles.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes convocan a las familias principalmente a reforzar la autonomía, la autoconfianza y la autoestima de sus hijos, antes que a cuestionarlos o sancionarlos.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes convocan a las familias principalmente a reforzar la autonomía, la autoconfianza y la autoestima de sus hijos, antes que a cuestionarlos o sancionarlos.</li> <li>• Los estudiantes protegen y fortalecen en toda circunstancia su autonomía, autoconfianza y autoestima.</li> </ul>

Fuente: Ministerio de Educación (2016, p. 21).

De ahí que el Currículo Nacional promueva el “logro de resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de las diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje” (MINEDU, 2016, p. 14). Para ello, menciona que los estudiantes con mayores desventajas de inicio deben recibir del Estado una mejor atención a fin de que se encuentren en condiciones de aprovechar mejor las oportunidades que les brinda el sistema educativo.

Asimismo, uno de los mecanismos compensatorios de situaciones de inequidad, vulnerabilidad y exclusión es el establecimiento de un sistema de becas y ayudas para garantizar el acceso o la continuidad de los estudios de los alumnos egresados del nivel secundario que hayan destacado en su rendimiento académico y no cuenten con recursos económicos para cubrir los costos de su educación universitaria. Tal es el caso del **Programa Nacional Premio al Talento Beca 18**, creado en el año 2011 (D.S. N° 017-2011), con el objetivo de mejorar la equidad en el acceso a la educación superior mediante financiamiento de becas integrales y créditos educativos a jóvenes de escasos recursos económicos en carreras técnicas y profesionales vinculadas a la ciencia y tecnología. La intención es formar capital humano con un enfoque de inclusión social (PRONABEC, 2014).

Premio al Talento Beca 18 es una beca integral para el acceso, permanencia y culminación oportuna en educación superior tecnológica y universitaria de calidad; se inició en el año 2012, como un:

...conjunto de bienes y servicios dirigidos a lograr el acceso, permanencia y culminación oportuna en educación superior. Estos se orientan a cubrir las restricciones financieras (costos académicos, alimentación, transporte, materiales de estudio) y no financieras (nivelación, tutoría, servicios de salud, idiomas). (MINEDU, 2013, p. 52).

La Beca está dirigida a jóvenes menores de 23 años de edad, en condición de pobreza, con alto rendimiento académico (14 de promedio en educación secundaria), egresados de instituciones educativas públicas. Cubre en su totalidad la matrícula y pensión académica, la nivelación académica, el aprendizaje del idioma inglés, el alojamiento y el pasaje correspondiente, si aplica; el transporte, la alimentación, el seguro médico, los materiales educativos, la laptop y la tutoría que ofrece la universidad.

La selección de los potenciales beneficiarios de Beca 18 considera dos dimensiones a evaluar: condiciones académicas y condiciones de vulnerabilidad social. Para medir las condiciones académicas se toma en consideración el puntaje alcanzado en el examen de admisión a las instituciones educativas de educación superior y el promedio de notas de educación secundaria. Para evaluar las condiciones de vulnerabilidad social se tienen en cuenta 9 indicadores de exclusión: a) procedencia de aldea infantil, b) lengua materna, c) pertenencia a alguna comunidad nativa, d) nivel educativo del jefe del hogar, e) sexo femenino, f) discapacidad, g) ser hijo de un miembro del comité de autodefensa de su localidad, g) proceder de un hogar en condición de pobreza extrema, y h) de un hogar de zona rural (MINEDU, 2013).

La atención de la Beca 18 ha ido variando según la demanda. Por ejemplo en el año 2012 fueron 78 instituciones educativas de nivel superior (44 institutos y 34 universidades) las que acogieron a becarios de todo el país. En el año 2013 se optimizaron los criterios de selección de las universidades, considerándose la pertinencia, la oferta formativa y las garantías mínimas institucionales. Atendiendo a esto fueron seleccionadas 15 universidades de gestión privada a nivel nacional que atendieron a 1908 alumnos, y 18 universidades de gestión pública que acogieron, aproximadamente, a 397 alumnos. En esa oportunidad para la selección de los becarios se tuvo en consideración criterios como: a) ser peruano menor de 23 años, b) ser egresado de quinto grado de secundaria, c) haber estudiado en una institución educativa pública, d) tener clasificación de pobreza de acuerdo al Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH, 2015) y e) contar con certificado de alto rendimiento académico en el nivel secundario. Luego de haber superado esta primera etapa de selección, los postulantes rindieron un examen focalizado. Para lograr cumplir con la aplicación del examen las instituciones educativas tuvieron que buscar a los postulantes en zonas vulnerables, en las que aplicaron exámenes de admisión gratuitos a los interesados.

La **Beca Vocación de Maestro** es un programa auspiciado por el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) del Ministerio de Educación (MINEDU) dirigido a los egresados de educación secundaria de las distintas regiones del país que deseen estudiar Educación Inicial o Educación Primaria. Está enfocada a promover que más jóvenes talentosos estudien la carrera profesional de Educación en las mejores universidades e institutos pedagógicos del país. Los postulantes deben acreditar un alto rendimiento académico durante sus estudios escolares, además de otros requisitos, según lo establecido en las bases de la Beca.

Para acceder al programa se requiere que el postulante: a) sea peruano, b) que cuente con 22 años de edad; c) que tenga 15 como promedio general mínimo en educación secundaria o en su defecto que haya obtenido el primer o segundo lugar en rendimiento académico al egreso de su escolaridad; d) que haya cursado sus estudios secundarios en una institución educativa de gestión pública o privada reconocida por el Ministerio de Educación y e) que haya egresado entre los años 2011 y 2016.

Los becarios reciben una subvención que cubre los costos de matrícula, las pensiones, el ciclo de nivelación, el seguro médico, los materiales de estudio, el curso de inglés, una laptop, y el pago de la titulación si obtienen el título profesional dentro de los seis meses después de haber terminado

la carrera. Asimismo, la beca incluye el pago de los costos de alimentación, alojamiento, movilidad local y transporte interprovincial solo al inicio y término de la beca.

Para acceder a la Beca, los postulantes que cumplan los requisitos solicitados en el concurso se pueden inscribir en línea y rendir el examen único de selección y el de evaluación vocacional. Luego de este procedimiento, quienes hayan sido seleccionados culminan el proceso subiendo a la plataforma de PRONABEC la documentación requerida para el concurso, la que es validada por la Unidad de Enlace Regional mediante una revisión de los expedientes de postulación y determinación de la condición de aptos. Con este resultado preliminar los postulantes continúan el proceso y reciben los puntajes correspondientes de acuerdo a los criterios de calificación previamente establecidos por las bases de la convocatoria. Completada esta fase se publican los resultados y culmina el proceso con la aceptación de la beca por parte de los beneficiarios.

#### **10.4. Algunas experiencias de interés**

En el marco de la Década de la Educación Inclusiva, el Consejo Nacional de Educación (CNE) apoyó un estudio realizado por Tovar (2012, citado por Mayo, Cueto y Arregui, 2015), que evidencia un avance significativo generado en los últimos diez años en la elaboración y aprobación de un conjunto de normas que dan soporte legal al desarrollo de la educación inclusiva, así como la conformación de una comisión intersectorial integrada por todas las Direcciones relacionadas con el proceso educativo para arribar a consensos respecto a lineamientos de acción en este campo. Sin embargo, el estudio pone en evidencia la presencia de una inclusión escolar que no es realmente inclusiva, pues llega apenas a la integración pero no a una inclusión verdadera. Ello refleja que, en la práctica, la inclusión se concibe como incorporación a las escuelas de niños con habilidades diferentes, sin asumirla desde un sentido más amplio, en sus dimensiones cultural, social, racial, idiomática, etc.

Además, el informe concluye que el sistema regular no asume tampoco su responsabilidad con los alumnos con habilidades diferentes. Al respecto, se conoce que del total de niños y jóvenes con discapacidad leve y moderada matriculados en Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Alternativa (EBA) y Educación Técnica Productiva (ETP), sólo el 30% recibe los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), mientras que la inmensa mayoría y la institución en la que está matriculada, no cuenta con apoyo alguno. En este contexto, es mayoritariamente el sistema privado el que ha impulsado experiencias interesantes - generalmente centradas en una educación inclusiva – en la línea del respeto a los derechos humanos; sin embargo no se puede dejar de reconocer que instituciones educativas escolares públicas también apuestan por una educación inclusiva.

Presentamos a continuación cinco de ellas, una correspondiente a una escuela pública, dos de gestión mixta y dos desarrolladas por instituciones privadas.

##### **Colegio Fe y Alegría N° 58 Mary Ward**

Fe y Alegría es un Movimiento de Educación Popular y Promoción Social dirigido a sectores vulnerables de la población con la finalidad de potenciar su desarrollo personal y posibilitar su participación social. Este Movimiento trabaja en educación preescolar, educación primaria, educación secundaria, formación técnica profesional y educación superior, entre otros sectores. En Perú, los colegios Fe y Alegría constituyen instituciones educativas de gestión mixta que brindan educación a niños y adolescentes vulnerables.

Son tres los aspectos importantes en el modelo educativo de los colegios Fe y Alegría: a) brindar conocimientos de calidad, b) fomentar valores en los estudiantes y c) capacitarlos en talleres de formación técnica. Así, los alumnos reciben una educación para la vida.

Un ejemplo de la calidad de enseñanza que imparten es el colegio Fe y Alegría N° 58 Mary Ward ubicado en las alturas de Jicamarca, en San Juan de Lurigancho, Lima. Colegio que se encuentra entre las mejores filiales de Fe y Alegría en América Latina (La República, 2 marzo 2014) y que en el año 2013 fue ganador del premio La Buena Escuela, concurso organizado por Empresarios por la Educación, que reconocen la calidad educativa de las instituciones escolares (El Comercio, 15 diciembre 2013).

El colegio se ubica en una zona de Lima donde no hay pistas, agua potable ni desagüe, sin embargo la directora y los docentes desafían las necesidades. Varios son los factores de su éxito: el reforzamiento de la autoestima en los alumnos y en los docentes, la mejora de la comprensión lectora como inicio para la disminución de los problemas en matemática, la provisión de almuerzos diarios para los niños, entre otros.

La directora y los docentes aplican un “modelo de incentivos” para cumplir los objetivos de aprendizaje. Esto, unido a la relación cercana que tienen con los estudiantes y con los padres de familia, hace que el aprendizaje sea posible de lograr.

### **Colegio Antares- Cpal**

Antares es un colegio privado que atiende a estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje mediante una educación personalizada. Tiene como principios el trabajo en equipo, la igualdad en el trato y en el respeto, la proactividad y la solidaridad con las personas más vulnerables.

La enseñanza personalizada que aplican permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo con apoyo en las áreas de dificultad que poseen. Para este fin se elaboran perfiles individuales y grupales por grado y sección, las estrategias metodológicas que aplican responden a las características específicas de los educandos (Antares-Cpal, s/f).

Desarrollan un currículo por competencias, concebido como un programa educativo tridimensional que comprende: a) la dimensión curricular, b) la dimensión reeducativa y c) la dimensión remedial. La dimensión curricular desarrolla capacidades y actitudes en los estudiantes con énfasis en las áreas de lenguaje, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, arte, educación física, religión y tecnología informática, potenciando de esta manera las competencias que acercan a los estudiantes al perfil de egreso. La dimensión reeducativa desarrolla habilidades y destrezas que constituyen requisitos para los futuros estudios escolares de los alumnos. En la dimensión remedial se revierten o compensan las dificultades específicas que presentan los estudiantes en el aprendizaje, fundamentalmente de lenguaje, psicomotricidad y en las habilidades sociales. Además, el hecho que en la metodología se considere un reducido grupo de estudiantes por aula, el trabajo con experiencias directas, material concreto, visitas, proyectos, etc., y que los programas estén diversificados y contextualizados, permiten que se atienda a las individualidades y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

El colegio Antares busca formar personas autónomas cognitivas como emocionalmente, que sean constructoras de su propio destino. Además, que los estudiantes se interesen por aprender, que empleen con pertinencia las estrategias de organización, búsqueda de información e

independencia en el estudio que les permita aplicar funcionalmente las habilidades desarrolladas durante el aprendizaje y que, paralelamente desarrollen una sólida formación en actitudes y valores con tolerancia y apertura que les permita liderar procesos educativos cuando las circunstancias lo requieran.

### **Centro Ann Sullivan del Perú (CASP)**

El Centro Ann Sullivan del Perú (CASP) es una organización educativa sin fines de lucro creada en Perú en 1979 que atiende a personas con habilidades diferentes (como autismo, síndrome de Down, parálisis cerebral o retraso en el desarrollo), con la finalidad de lograr que los estudiantes y sus familias se sientan incluidos y que los alumnos desarrollen autonomía.

En su modelo educativo, plantea los siguientes objetivos:

1. Incluir a las personas con habilidades diferentes a la vida (hogar, colegio, trabajo y comunidad) y prepararlas para que sean independientes, productivas y felices.
2. Educar a sus familias para que puedan ser los mejores padres/maestros.
3. Capacitar a profesionales de todo el mundo en la filosofía CASP y en su método de enseñanza: el currículum funcional – nacional.
4. Realizar investigaciones para identificar procedimientos de enseñanza funcionales (Ann Sullivan, s/f).

Estos objetivos institucionales se logran mediante el desarrollo de varios programas a saber: a) programa para estudiantes y familias, en el que cada año CASP brinda educación a más de 430 estudiantes, b) programa de inclusión social que consiste en la incorporación de más de 50 estudiantes de 41 escuelas de Educación Básica Regular en el horario regular de clases, c) programa de empleo con apoyo que involucra a personas con habilidades diferentes en más de 30 lugares de trabajo real, d) programa de capacitación a las familias de los estudiantes, quienes reciben 171 horas de capacitación anuales, e) programa de pasantía dirigido a profesionales de más de 19 países y a profesionales de 21 provincias del Perú, f) programa de capacitación a organizaciones dirigido a centros educativos de países como Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador, Guatemala, Panamá y España; y g) programa de educación a distancia dirigido a capacitar a familiar y profesionales en el país y en el extranjero.

El Programa de Inclusión Escolar CASP atiende a estudiantes con habilidades diferentes como autismo, síndrome de Down, parálisis cerebral o retraso en el desarrollo, cuyas edades fluctúan entre 3 y 16 años con un perfil que incluye habilidades necesarias para ser incorporados en un aula de colegio de educación regular de acuerdo a su edad cronológica.

El éxito de los programas de inclusión escolar de CASP radica en el trabajo en equipo entre los estudiantes con habilidades distintas y los compañeros de clase, los profesores del colegio regular, los especialistas en inclusión y los padres de familia. La inclusión consiste en incorporar a un estudiante con habilidades diferentes en un colegio regular, en el cual pueda participar de todas las actividades escolares. Previamente a la bienvenida, el estudiante con habilidades diferentes pasa por un conjunto de evaluaciones que permitan indicar su suficiencia para ser incluido en el aula regular. Una vez iniciado el proceso de inclusión, tanto la familia como los estudiantes reciben capacitaciones grupales semanales en el CASP dirigidas a allanar las posibles dificultades que pudieran tener en la inclusión definitiva: las capacitaciones pueden ser curriculares, de proceso, de evaluación, entre otras.

Como parte de la inclusión escolar se considera la asesoría y monitoreo al docente de la escuela regular, al estudiante con características específicas y a los compañeros de aula. Asimismo la familia del estudiante está incluida en las reuniones periódicas grupales para conocer el avance del estudiante.

La inclusión escolar considera asesoría y monitoreo al maestro de la escuela regular, al estudiante incluido y a los compañeros de aula durante las visitas de observación a la escuela regular que realizan los Especialistas CASP cada 2 semanas, pudiendo ser más frecuentes si es necesario. Se realizan reuniones periódicas del "equipo" conformado por la familia del estudiante incluido, los maestros de la escuela regular y los Especialistas CASP, para ver el avance del estudiante.

### **Institución educativa San Antonio de Padua**

San Antonio de Padua es una institución educativa de gestión estatal que atiende aproximadamente a 100 estudiantes de Secundaria pertenecientes a Educación Básica Regular (EBR). Su población estudiantil se caracteriza por proceder de las zonas rurales de la ciudad de Puno y contar con limitados recursos económicos. Los padres de familia (en la mayoría de los casos, solo la madre) envían o acompañan a sus hijos a la ciudad a fin de que puedan estudiar en el colegio. Los matriculan y no vuelven a comunicarse con la institución hasta la finalización del año escolar cuando se acercan a reclamar por el rendimiento académico. El colectivo familiar tiene la idea que los profesores deben cargar con toda la responsabilidad de la educación de sus hijos.

Los adolescentes viven solos, en habitaciones alquiladas, con plena libertad de acción y sin orientación paterna, lo que generalmente deviene en abandono moral, vandalismo, delincuencia, prostitución. La mayoría de los alumnos trabaja, eso limita el cumplimiento de sus tareas de aprendizaje.

Aproximadamente el 10% de la población de estudiantes pertenece al Hogar de Menores San Juan de Dios, institución de la Beneficencia Pública que acoge a adolescentes abandonados, quienes son matriculados en el colegio San Antonio de Padua por la cercanía geográfica de ambas instituciones y porque gozan del beneficio de contar con tutores que monitorean su proceso escolar. La tutoría pretende recuperar a los estudiantes para la sociedad, sin embargo como los docentes no cuentan con especialización ni capacitación para atender las necesidades de este grupo vulnerable, les resulta una tarea bastante difícil. Como iniciativa particular, los docentes acuden a psicólogos para ser asesorados, así como a practicantes de la Carrera de Asistencia Social de la Universidad de Puno. Además, cada docente se ha impuesto como responsabilidad acompañar a una cantidad específica de estudiantes para reinsertarlos a la sociedad.

### **Institución Educativa de Acción Conjunta Nuestro Salvador**

Este colegio pertenece a la Orden Carmelitas, es de gestión parroquial y atiende a las modalidades de Educación Básica Regular (EBR) en los niveles Inicial, Primaria y Secundaria, y de Educación Básica Especial (EBE) en los niveles de Inicial y Primaria. En el colegio también funciona el Servicio de Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), centro de recursos orientado a posibilitar y garantizar el éxito de inclusión de los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a discapacidad leve o moderada. Este servicio está conformado por docentes y no docentes, así como por especialistas en los tipos de discapacidades de los estudiantes incluidos en las aulas regulares del colegio.

La inclusión se caracteriza por abarcar la diversificación curricular a través de un cartel de contenidos por grado de estudios. Asimismo aplican a los estudiantes evaluación diagnóstica y de desempeño anual, con énfasis en las áreas curriculares de lógico-matemática y de comunicación, cuyos resultados sirven para establecer los Planes de Orientación Individual (POI) con una proyección de mediano plazo (un año) y de largo plazo (hasta el final de la educación secundaria).

Los alumnos tienen dos formas de acceder al colegio Nuestro Salvador: siendo derivados por el equipo SAANEE o por decisión familiar cuando el niño se encuentra estudiando el nivel de educación inicial. En educación secundaria, el médico neurólogo decide si el alumno va a EBR o a EBE, luego de la evaluación que le realiza por encargo de sus padres. SAANEE también tiene la función de diseñar un plan de vida adulta para cada alumno que trata; por ese motivo la atención al alumno debe estar coordinada con los padres de familia, a quienes se les va informando sistemáticamente los logros del POI, así como las recomendaciones de qué estudiar. Depende de las familias que continúen el plan trazado para sus hijos.

## **10.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión**

1. Frente a un generalizado enfoque asistencialista de la inclusión, se impone un cambio de paradigma con perspectiva ciudadana que exija brindar una educación con equidad como una forma de cumplir el derecho a la educación que tiene toda persona. Este cambio de paradigma incorpora un enfoque pedagógico que reconozca la diversidad y la valore como característica inherente a toda persona; más aún si de alguna discapacidad se trata.
2. Este cambio de paradigma debe involucrar a las instituciones educativas formadoras de los futuros docentes, a los docentes en ejercicio y a los profesionales que forman parte de la educación Básica Especial (EBE) y del Servicio de Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE). Una forma de lograrlo es mediante la incorporación de la inclusión como un eje transversal importante en los planes de estudio de las instituciones formadoras de maestros y mediante la capacitación a los profesionales de educación en servicio y de otras especialidades.
3. Existe la necesidad imperiosa de incrementar el presupuesto en educación, fundamentalmente para agilizar y mejorar los procesos de inclusión en Educación Básica Regular y en Educación Básica Especial, así como los servicios que atienden a los estudiantes con habilidades especiales. Puntos importantes son el desarrollo de capacidades de atención a los estudiantes y la implementación de materiales que la acompañen.
4. La focalización del aumento de presupuesto para mejorar los recursos tanto financieros como materiales y humanos en Educación Básica Regular, en Educación Básica Alternativa y en Educación Básica Especial requiere de las direcciones correspondientes un gran esfuerzo de proyección a largo plazo en el que se incluyan estrategias para lograr una verdadera inclusión y no solamente una aceptación social, en las clases regulares, de los alumnos con habilidades específicas
5. La inclusión constituye un contenido transversal en el Currículo Nacional de educación escolar, sin embargo no necesariamente es considerado en las distintas áreas curriculares. Debería ser objeto de observación y de monitoreo a fin de que realmente esté presente en las distintas actividades curriculares y extracurriculares. Tener resultados tangibles de procesos de inclusión son las evidencias necesarias para mejorar el proceso en la práctica.



## 10.6. Referencias

- Centro Ann Sullivan del Perú (CASP). Página web institucional. Recuperado de <http://annsullivanperu.org/programas-para-estudiantes-y-familias/inclusion-escolar/> (consulta: 02/09/2017).
- Colegio Antares - CPAL. Página web institucional. Recuperado de: <http://cpal.edu.pe/colegio-antares/academico/programa-educativo/> (consulta 02/09/2017).
- Consejo Nacional de Educación (2006). Proyecto Educativo Nacional al 2021. La Educación que queremos para el Perú. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS). Página web institucional. Recuperado de: <http://www.conadisperu.gob.pe/> (consulta 26/08/2017).
- D.S. N° 017-2011- ED. Creación del Programa Nacional Beca 18. Recuperado de <http://www.gobiernoydesarrollohumano.org/docs/ca79b14928b0cc5010b061efa2335a93.pdf> (consulta 24/08/2017).
- D.S. N° 007-2008- MIMDES. Plan de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad 2009-2018. Recuperado de: [http://www.mimp.gob.pe/files/planes/pio\\_2009\\_2018.pdf](http://www.mimp.gob.pe/files/planes/pio_2009_2018.pdf) (consulta 20/08/2017).
- D.S. N° 026-003-ED. Década de la Educación Inclusiva. Recuperado de: <http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2002/discapacidad/ds/026-2003-ed.htm> (consulta 18/08/2017).
- El Comercio (2013). El colegio público de Lima con mejor rendimiento está en Jicamarca. Domingo 15 diciembre 2013. Recuperado de <http://archivo.elcomercio.pe/sociedad/lima/colegio-publico-lima-mejor-rendimiento-esta-jicamarca-noticia-1673524> (consulta 01/09/2017).
- Instituto Nacional de Estadística e Informática- INEI (2014). Estadísticas oficiales de Analfabetismo y Alfabetismo. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/analfabetismo-y-alfabetismo-8036/> (consulta 27/08/2017).
- La República (2014). Fe y Alegría: Un ejemplo de colegio público con educación de calidad, 02 de marzo 2014. Recuperado de: <http://larepublica.pe/02-03-2014/fe-y-alegria-un-ejemplo-de-colegio-publico-con-educacion-de-calidad> (consulta 20/08/2017).
- Ley No 28044. Diario Oficial El Peruano, Lima, 16 de julio de 2003.
- Mayo, L., Cueto, S. y Arregui, P. (2015). Políticas de inclusión educativa. CNE OPINA. Boletín del Consejo Nacional de Educación - N°39. Recuperado de [http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-publicaciones/CNEOpina/boletin\\_cne\\_opina\\_39.pdf](http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-publicaciones/CNEOpina/boletin_cne_opina_39.pdf) (consulta 19/08/2017).
- Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima, Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/> (consulta 02/09/2017).
- Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Especial (2012). Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balance y Perspectivas. Lima. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf> (consulta 27/08/2017).
- Ministerio de Educación (2005). Plan piloto de inclusión progresiva de niños, niñas, jóvenes con discapacidad. Lima. Recuperado de: [www.pucp.edu.pe/x1eFbx](http://www.pucp.edu.pe/x1eFbx) (consulta 23/08/2017).
- Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Especial (s/a). Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales SAANEE. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saanees.pdf> (consulta 23/08/2017)
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP). Página Web Institucional (s/f). Recuperado de <http://www.mimp.gob.pe/homemimp/mision-vision.php#> (consulta 02/09/2017)
- Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) (2007),
- Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos, Buenos Aires: 29 y 30 de marzo de 2007. Recuperado de: [www.oei.es/historico/quipu/prelac\\_espanol.pdf](http://www.oei.es/historico/quipu/prelac_espanol.pdf) (consulta 12/09/2017).
- PNUD (2005). Informe sobre Desarrollo Humano Perú 2005. Hagamos de la competitividad una oportunidad para todos. Lima: PNUD.
- Programa Nacional de Becas - PRONABEC. (2014). Recuperado de [https://www.pronabec.gob.pe/2017\\_Beca18.php](https://www.pronabec.gob.pe/2017_Beca18.php) (consulta 21/08/2017).

- Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar- INABIF. Recuperado de [http://www.inabif.gob.pe/portalweb/objetivos\\_v3.php](http://www.inabif.gob.pe/portalweb/objetivos_v3.php) (consulta 17/08/2017).
- Programa Nacional de Becas- PRONABEC (2014). Plan de Gestión Institucional del Programa de Becas y Crédito Educativo del Ministerio de Educación 2014-2018. Lima: Ministerio de Educación. R.D. N° 650-2008-ED. Recuperado de [http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/rd\\_0650-2008-ed.pdf](http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/rd_0650-2008-ed.pdf) (consulta 13/08/2017).
- Programa Nacional Yachay. Recuperado de: <http://www.mimp.gob.pe/pnyachay/index.php> (consulta 20/08/2017).
- Programa Nacional contra la Violencia Familiar y Sexual - CONTIGO. Recuperado de <http://www.mimp.gob.pe/contigo/> (consulta 23/08/2017).
- Programa Vida Digna. Recuperado de <http://www.mimp.gob.pe/pnvidadigna/> (consulta 23/08/2017).  
Revista Internacional Fe y Alegría (2005) Educación inclusiva en la misión de Fe y Alegría. Recuperado de: <http://www.feyalegria.org/archivos/file/RevistaFeyAlegríaN15.pdf> (consulta 24/08/2017).
- Rugel, S. (2009) Fe y Alegría Perú Sistema de gestión de redes educativas rurales: una alternativa para la transformación y el desarrollo en Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina, Seminario Fe y Alegría - Banco Mundial - Magis América Lima, 19-21 de octubre de 2009. Recuperado de: [www.pucp.edu.pe/icrO5M/](http://www.pucp.edu.pe/icrO5M/) (consulta 01/09/2017).
- Tafur, R. (2012) La organización y atención a la diversidad en centros educativos de Perú. Capítulo 9. En J. Gairín (Coord.), La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Iberoamérica: reflexiones y experiencias (pp 150-166). Serie Informes 4, Santiago de Chile: Santillana.
- Tafur, R. (2015). Acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables en Perú. En J. Garín (Coord.), Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior (pp. 219-236). Madrid: Wolters Kluwer.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2007). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia internacional de educación. Cuadragésima octava reunión Centro Internacional de Conferencias, Ginebra 25 a 28 de noviembre 2008.



## CAPÍTULO 12

# **TENDENCIAS EN POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN EN URUGUAY**

Carolina Chevalier

*Universidad Católica del Uruguay*

Sharon Musselli

*Ministerio de Educación y Cultura*

Karina Nossar

*Consejo de Formación en Educación*

Marcos Sarasola

*Universidad Católica del Uruguay*

Sonia Scaffo

*Instituto de Formación Docente Elbio Fernández*

Andrea Tejera

*Universidad ORT Uruguay*

Ma. Inés Vázquez

*Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes*

## 12.1. Introducción

El presente trabajo aborda la temática de las políticas de derechos humanos e inclusión, articulando aportes desde la perspectiva internacional con otros promovidos desde el nivel local.

Tal como expresa Calvo (2013), el término inclusión educativa:

...resignifica el concepto clásico de equidad educativa. Es un concepto que ha entrado con fuerza en el discurso político-pedagógico, en un contexto en que simultáneamente se profundizan los procesos de exclusión y se reconocen las dificultades institucionales y pedagógicas para lograr las metas de una educación de calidad para todos. En esta misma línea, se podría definir la educación inclusiva como el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la vida escolar de las instituciones educativas (p. 18).

Se presentan algunas normativas que orientan y encuadran un conjunto de políticas nacionales a nivel educativo, analizando su puesta en práctica a partir de programas y experiencias concretas llevados adelante en diversos ámbitos de nivel terciario del país.

El documento concluye con un balance de los avances logrados sobre estas temáticas en Uruguay y la identificación de algunos desafíos que requieren continuar en su proceso de consolidación, en especial a nivel de calidad de las propuestas y permanencia de algunos sectores considerados vulnerables.

## 12.2. Contexto general y normativo

### *Educación, derechos humanos y procesos de equidad*

La educación escolar, más que ningún otro ámbito, tiene como una de sus funciones cruciales la de formar ciudadanos. Es decir, desarrollar en las personas la creencia en el ideal democrático y promover su puesta en práctica. La educación tiene el potencial de lograr que la democracia se afiance en la base cultural de la sociedad, y esta es una oportunidad que no se debe desperdiciar

Está cimentada en el reconocimiento de ese derecho fundamental y habilitador para el ejercicio de los otros derechos y, de manera inequívoca, para contribuir a la construcción de sociedades democráticas más plenas. No obstante, expondremos la distancia real que existe entre ese reconocimiento y su desarrollo en políticas, organización escolar, prácticas educativas, formación docente y evaluación.

La educación conlleva una dimensión normativa y siempre supone (sea explícita o no) una escala de valores. La estructura de la institución, su concepción organizativa, el relacionamiento docente-alumno, las estrategias de enseñanza y de evaluación adoptadas por el centro educativo, todo ello expresa una visión del mundo axiológicamente impuesta.

Los valores que cimientan una sociedad democrática se aprenden -o no se aprenden- a través de un proceso de socialización en el que intervienen varios agentes. Hoy la escuela se encuentra en crisis, al haber perdido el papel privilegiado que ocupaba en los procesos de socialización.

## ***Acerca del derecho a la educación y el deber de educar***

Diferentes estudios y diagnósticos realizados en las últimas décadas muestran los esfuerzos realizados en América Latina y el Caribe para mejorar la educación, tanto en el sentido de superar problemas de equidad y calidad de la educación fundamentalmente de sus niños y jóvenes, cuanto en tratar de que los sistemas educativos den respuesta a las necesidades de formación y desarrollo requeridas para poder participar en la vida cultural, social y productiva de las sociedades actuales. Pese a ello, ha sido igualmente constatada la persistencia de problemas que afectan el objetivo consensuado por los países de lograr una educación de calidad para todos, como asunto de derechos humanos, tal como lo pone en evidencia el Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO ETP/PRELAC, 2007), en el marco del Decenio de la educación para el desarrollo sostenible (DEDS 2005-2014) de las Naciones Unidas.

Los principios establecidos a nivel internacional y regional evidencian un acuerdo y aceptación unánimes, a partir del Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1948. De aquí, nos interesa recordar las siguientes afirmaciones: (a) todas las personas tienen derecho a la educación; (b) la educación debe procurar el desarrollo pleno de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; (c) a través del ejercicio de este derecho se favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todos los pueblos y los grupos en el marco de una cultura de la paz; y (d) el reconocimiento del derecho de los padres para elegir la educación para sus hijos.

El artículo 26 constituyó, en sí mismo dentro del conjunto de la Declaración, un hito histórico en la consagración del derecho de la educación como uno de los derechos humanos fundamentales. Al poner el énfasis en su papel en el desarrollo de los niños y jóvenes, ligaba éste a la asunción de la responsabilidad de los Estados y las familias en el deber de educar, sin el cual el ejercicio del derecho no se efectiviza.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989, ratificada en 1991, en Uruguay 1990) retoma, reafirma y amplía el derecho de la educación como el primero de los derechos y como fundamental para la preparación del ejercicio de la ciudadanía. No obstante, se han generado posiciones encontradas y desacuerdos sobre los modos y las condiciones para implementar esa educación. Se trata de una temática de alta complejidad en la que intervienen el signo filosófico, ideológico, político, las intencionalidades de quienes tienen las potestades de implementar las políticas y también la polaridad que subyace a algunas orientaciones.

Lo cierto es que las discrepancias persisten en el modo de implementación para llevar adelante sus prácticas, si bien hay acuerdo en los principios que sustentan los artículos 28 y 29 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño en lo que concierne a: la igualdad de todos los niños al derecho de la educación; el papel del Estado en su deber de garantizar ese derecho y el reconocimiento de las escuelas como lugares privilegiados para asegurar la educación de calidad para todos.

Las formulaciones jurídicas, sobre todo aquellas que surgen de un acuerdo entre los pueblos por encima de sus diferencias, tienen gran importancia y son necesarias en tanto marcan un rumbo a seguir como sociedad planetaria e interconectada. Por tal razón, resulta indiscutible alcanzarlos y tomarlos en cuenta como referencias para la acción y la cultura de paz. A partir de ellas, los Estados democráticos tienen la responsabilidad de garantizar el desarrollo de los procesos educativos dentro del sistema de educación formal y no formal; así como tener en cuenta los avances, obstáculos y ajustes para alcanzar las finalidades propuestas. Al mismo tiempo, les compete garantizar a las familias las

condiciones básicas para que asuman desde su rol, las dimensiones formativas y educativas relativas al desarrollo de sus hijos.

En suma, el deber de educar para el cumplimiento del derecho a la educación, requiere ser consistente con lo que significa asumir esta responsabilidad. En este sentido, resulta necesario considerar en profundidad a la educación en su triple condición de acción política, jurídica y ética. De esta manera, se hace posible otorgar a los niños y jóvenes la herencia, el patrimonio cultural con el propósito de que nadie quede excluido, así como compartir y ser parte de ese legado de conocimientos y formas de vivir y de sentir, todo lo cual constituye la base del desarrollo pleno e integral de las personas.

Junto a esta distribución del legado, la educación necesita contribuir al desarrollo de la libertad para decidir sobre su incorporación, valoración, disfrute, compromiso y transformación. Ambos aspectos, la distribución de la herencia cultural y el desarrollo de la libertad para pensar y actuar, constituyen el núcleo esencial de la educación democrática.

La orientación hacia una educación básica que garantice no solo la equidad en el acceso, sino que asegure el cumplimiento de la trayectoria para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad y resultados satisfactorios, supone transformaciones profundas en la política, en la organización de los sistemas, de los centros educativos, de los currículos y de la formación de los docentes, entre sus aspectos más destacables. No se trata solamente de un asunto técnico, adquiere su significación en la medida en que deriva de una definición de propósitos y clarificación de sentidos. La existencia o no de una educación de calidad se define en relación a esos propósitos, a los criterios que se adopten y las condiciones del contexto en que se desarrolla.

El sentido de una educación concebida como derecho humano está directamente vinculado con el deber de educar en los aspectos que las personas necesitan para desarrollarse plenamente, desempeñarse en la vida, seguir aprendiendo y aprender a convivir (UNESCO, 1996).

El punto de partida para consolidar una educación democrática radica en construir instituciones educativas democráticas tanto en su proyecto como en su accionar. El deber de educar se orienta a que niños y jóvenes aprendan y desarrollen conocimientos y competencias de valoración de la libertad, el respeto y la justicia social, todo lo cual cobra significación plena junto con la internalización de un sentido de responsabilidad por el propio destino y el bien común, pensar por cuenta propia y tomar decisiones fundadas. Existe coincidencia en que tales aspectos se aprenden en entornos que promuevan el ejercicio de una ciudadanía democrática. En tanto se reconoce a la escuela como una institución privilegiada en la distribución equitativa de los conocimientos y competencias para convivir en paz en sociedades democráticas, el desafío de los sistemas está en concebirlas en su estructura, funcionamiento y currículo consistentes con los sentidos y propósitos enunciados.

La educación necesita de apoyos económicos y políticos para instituirse como sistema que garantice un funcionamiento adecuado para cumplir con el deber de educar. Pero si no existe un reconocimiento social de su valor en la transformación de las personas y los colectivos, no serán suficientes.

En nuestro país, estamos enfrentados a desafíos acuciantes para hacer efectiva una educación de calidad para todos como asunto de derechos humanos.

## ***La proyección de la Educación al 2030***

De acuerdo a la Declaración de Incheon y al Marco de Acción para los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (París, 2015), los Estados parte, entre ellos Uruguay, expresan su compromiso orientado a “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos, a lo largo de la vida”.

Este acuerdo asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria en 2030. Se pone el acento en que el acceso atienda “la igualdad de género y los grupos vulnerables” (2015, p. 20) El primer elemento a atender es la disparidad en el acceso, generalmente ligada a uno o más de los siguientes aspectos: (a) género (b) origen social, regional y étnico (c) edad y (d) discapacidad.

El fortalecimiento de la cooperación internacional entre centros de educación superior y las redes son instrumentos destacados para favorecer el acceso más amplio, así como el aumento del número de becas para estudios de grado y posgrado disponibles para los países en desarrollo.

Se consideran como ejemplos de enfoques estratégicos propuestos en el Marco de Acción, que atiendan al mismo tiempo, desde el acceso más amplio y la calidad de los aprendizajes en la educación superior:

- El fortalecimiento de políticas, planes y legislación.
- La implementación de enfoques pedagógicos centrados en la calidad de los aprendizajes.
- La disponibilidad de recursos, su distribución y empleo equitativos.
- La disponibilidad de profesores competentes.
- El aseguramiento de evaluaciones de calidad.
- El aprovechamiento de tecnologías digitales y recursos de libre acceso en la enseñanza y la investigación.

En el Marco de Acción, se señala de manera especial “el papel de la educación universitaria en la posibilidad de estimulación del pensamiento crítico y creativo, así como generar conocimientos que favorezcan el desarrollo social, cultural, económico, ecológico” (2015, p.41). En este sentido, es parte importante del enfoque estratégico la formulación de políticas y programas que pongan de relieve la función investigativa en la formación terciaria y universitaria.

El problema y el desafío a asumir es la constatación de la disparidad entre lo que se enseña en la universidad y las exigencias de las sociedades, el desarrollo científico, cultural y la economía.

El Marco de Acción ofrece un conjunto de indicadores para el seguimiento de las políticas para la META 4.3:

- Perspectiva de educación inclusiva en la formulación de políticas y programas de estudios.
- Movilidad de profesores y estudiantes entre centros de educación superior.
- Tender el desarrollo de competencias de los estudiantes que favorezcan las condiciones para su movilidad y competitividad.
- Comparabilidad entre programas académicos que favorezcan la transferencia en el reconocimiento de estudios y programas.
- Reconocimiento y garantía de calidad en las evaluaciones y certificaciones.

Como indicadores mundiales identificados para favorecer estudios comparativos se destacan:

- Tasa de participación de jóvenes y adultos en la educación terciaria, profesional y universitaria por sexo, en los últimos doce meses,
- Porcentaje de jóvenes y adultos con conocimiento de TIC por tipo de conocimiento técnico.
- Porcentaje de incorporación de:
  - Mujeres/hombres,
  - Estudiantes de zona urbana/rural,
  - Estudiantes pertenecientes a Quintil superior/inferior,
  - Personas con discapacidad.

### ***Presencia de la temática en presentaciones de las instituciones de nivel superior de Uruguay***

Realizando un análisis documental focalizando en el concepto de inclusión en las web de algunas instituciones educativas referentes de nivel superior del país, se ofrece a continuación una síntesis de los registros analizados.

Universidad de la República

<http://www.cse.udelar.edu.uy/progresas/>

El Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresas) tiene como finalidad contribuir a la generalización de la enseñanza avanzada, apoyando a todos los estudiantes que se encuentran en la etapa de transición, entre la salida de secundaria y los primeros tiempos universitarios, así como a lo largo de su trayectoria estudiantil. En este sentido, busca aportar a su inserción plena a la vida universitaria, potenciar sus trayectorias educativas y acercar los recursos que la Universidad posee.

Actualmente, Progresas desarrolla múltiples y diversas líneas de intervención, fundamentadas en la convicción de la necesidad de instrumentar caminos diferentes para estudiantes diversos. Con este fin, en conjunto con diferentes actores impulsa líneas de trabajo en los servicios universitarios (facultades, escuelas e institutos), como actividades culturales, espacios de orientación y consulta, tutorías entre pares, proyectos estudiantiles, talleres de técnicas de estudio, talleres de egreso, talleres para la presentación y búsqueda de empleo, intervenciones en hogares estudiantiles, bienvenidas y cursos introductorios, entre otros.

<http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/73>

La ampliación sustancial de la oferta educativa pública de nivel terciario en el Interior del país es imprescindible para avanzar hacia la generalización de la enseñanza avanzada y para disminuir la desigualdad en el acceso a la educación. Es por ello que ha iniciado una etapa de trabajo impulsando la creación de programas regionales de enseñanza terciaria para lo que se formó la Comisión Coordinadora del Trabajo de la Universidad de la República en el Interior, que tiene a su cargo: 1. Elaboración de propuestas de políticas, planes anuales y metas; 2. Coordinación de las diversas tareas en el interior del país; 3. Respaldo a las iniciativas de los distintos servicios; 4. Responsabilidad por la ejecución de los fondos provenientes de Proyectos Institucionales, Proyectos de Inversión y modalidades análogas que correspondan a ese ámbito de acción.



<http://www.bienestar.edu.uy/becas/programas-y-proyectos-sociales>

El Depto. de Programas y Proyectos Sociales tiene como cometido, a través de sus planes de trabajo, la promoción de actividades que tiendan al mejoramiento de la calidad de vida de los funcionarios y estudiantes con el fin de promover el acceso y la equidad para todos, y ejercer, por tanto, un rol democratizador de la enseñanza.

Para el alcance de sus objetivos generales desarrolla estrategias de relacionamiento e integración de toda su población:

- Programa de Becas. Estas prestaciones están destinadas a estudiantes que se encuentran en una situación socio-económica desfavorable y que conduce, a que sus posibilidades de iniciar o desarrollar una carrera se vean comprometidas. Existen varias alternativas de Becas: Pasajes Interdepartamentales, Apoyo Económico, Acceso a los Comedores Universitarios.
- Programa Descentralización. Promueve, entre otras acciones, la creación de una Plataforma de Becas destinada a estudiantes del Interior del País, para colaborar con el proceso de descentralización universitario.
- Programa de Apoyo a la Trayectoria Académica. Apoyo y acompañamiento a estudiantes en su adaptación al medio universitario.
- Programa Alojamientos. Contribuir a la mejora de las ofertas de alojamientos para estudiantes universitarios y facilitar el acceso.
- Programa Género. Transversalizar las miradas e intervenciones a la hora de detectar e intervenir sobre las desigualdades y discriminaciones por condiciones de género, de descendencia étnico-racial, de discapacidad y de cualquier otro tipo. Garantizar la inclusión educativa mediante el apoyo a las situaciones que atraviesan, los y las estudiantes. Promover la participación de estudiantes y funcionarios/as en actividades de sensibilización, información y formación que promuevan la equidad social.
- Apoyo a estudiantes con capacidades diferentes. La persona sorda que quiera estudiar y tener su intérprete debe anotarse en la carrera que prefiera y dirigirse a un equipo multidisciplinario realice la correspondiente evaluación.
- Apoyo en el traslado de estudiantes con dificultades motrices durante todo el año a cursos y exámenes. También en este marco, se rindió el apoyo total a estudiantes que padecieron accidentes graves o requirieron tratamientos para la lucha de enfermedades crónicas.
- Gestión de Licencias Sociales. Se desprende de la necesidad de atender situaciones críticas de carácter socio-económicas asimiladas a la pérdida de salud, dónde las posibles secuelas o la recuperación ponen en riesgo el reintegro a la tarea del funcionario y en caso de que la asumiera, disminuya su calidad en las condiciones de trabajo.

Universidad Católica del Uruguay

<http://ucu.edu.uy/es/node/38680>

La Responsabilidad Social Universitaria está animada por la búsqueda de la promoción de la justicia, la solidaridad y la equidad social, mediante la construcción de respuestas exitosas para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable. Se trabaja para transformar la sociedad de excluyente en inclusiva, solidaria, plural, democrática, abierta a un Dios-amor que lleva al reconocimiento de la dignidad del otro y oportunidades para su vida digna. Universidad que no excluye la racionalidad instrumental, sino que la cultiva y al mismo tiempo la dota de sentido humanizador para toda la sociedad.

<http://ucu.edu.uy/es/node/1057>

Toda formación profesional deberá posibilitar el desarrollo de todas las competencias posibles para la construcción de formas de convivencia que sean una expresión auténtica de fraternidad y justicia. Para poner en marcha un proyecto que busca dar más dignidad a las personas y dejar huella en el mundo, es necesario estar cerca de esa realidad, involucrarse en ella, con instrumentos bien desarrollados, de profesionales que se comprometen en la solución de todo lo que degrada la dignidad de las personas.

Se plantea un principio de universalidad, por el que se promueve que los estudiantes conozcan el mundo, sus matices, diferencias, fortalezas y debilidades con relación a la dignidad humana, y maduren una visión del mundo y del ser humano con base en el conocimiento.

Universidad ORT

<http://www.ort.edu.uy/>

Exigencia y formación en valores. Los métodos de enseñanza permiten a los estudiantes internalizar valores como el trabajo cooperativo, el cumplimiento de plazos, la búsqueda de la calidad y el respeto por las normas éticas en la actuación profesional.

Comunidad estudiantil plural. Proveniente de la educación pública y privada de todas las zonas del país, el estudiantado es social y culturalmente diverso. Esta pluralidad constituye un factor importante que enriquece los procesos educativos y contribuye al desarrollo personal de los jóvenes.

Consejo de Formación en Educación

<http://www.cfe.edu.uy/index.php/informacion-institucional/funciones-del-cfe>

Promover un clima de participación democrática y propiciar en forma permanente una reflexión crítica y responsable, en todo el ámbito de la institución a su cargo.

Becas para estudiantes a través del Acceso al Sistema de Gestión Estudiantil.

### Universidad de la Empresa

<http://ude.edu.uy/>

Tiene como misión la formación de profesionales, induciendo en los estudiantes una marcada actitud proactiva, así como la inclinación por la investigación y la extensión educativa. Esto, con el propósito de contribuir al desarrollo equitativo y sustentable de la sociedad, dentro de un marco ético basado en valores universales.

Practica un sistema de enseñanza libre de cualquier tipo de dogma, en un ámbito de tolerancia abierto a todas las ideas.

### Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes

<http://www.iuacj.edu.uy/>

Tiene por objeto desarrollar actividades de enseñanza, investigación y extensión orientadas a la formación integral, la promoción de estilos saludables de vida, el fomento de la cultura y la capacitación en las áreas de Educación Física, deportes, recreación, campamentos, turismo, voluntariado y filantropía, gerenciamiento social, animación socio-cultural y afines, estructuradas en facultades, departamentos o unidades académicas equivalentes.

### Instituto de Formación Docente Elbio Fernández

<http://www.formaciondocente.edu.uy/formacion-en-educacion-en-el-instituto-de-formacion-docente-elbio-fernandez/>

Desarrolla la formación integral, laica y plural de profesionales de la educación, con el objetivo de formar más y mejores maestros y técnicos en primera infancia para la escuela del siglo XXI inclusiva y orientada a lograr procesos y resultados de aprendizaje de calidad, en todos sus alumnos. El programa de becas brinda a estudiantes con méritos personales y académicos destacables, oportunidad de desarrollar sus estudios de Magisterio.

### Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana

[http://claeh.edu.uy/v2/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1&Itemid=119](http://claeh.edu.uy/v2/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=119)

Promueven el debate ponderado y la formulación de políticas públicas en temas como el Uruguay rural, infancia, pobreza, desigualdad, democracia, descentralización y desarrollo local. Ha aportado a que se tomaran en cuenta los hallazgos de investigaciones científicas y los resultados de una práctica de intervención social responsable, para fundamentar las políticas públicas, contribuyendo así a los notables logros que en estos temas ha tenido el Uruguay en el último medio siglo.

## 12.3. La organización de la atención a los derechos humanos y procesos de equidad

### *Políticas públicas e inclusión*

Cuando las políticas públicas en Uruguay hacen referencia a la **inclusión**, se asocia de manera inmediata a poblaciones con cierto grado de vulnerabilidad. Para definir este término se recurre al documento elaborado en el mes de marzo del año 2008, en la ciudad de Brasilia, durante la “XIV Cumbre Judicial Iberoamericana”, del que nuestro país participó activamente. En dicha cumbre, en la que se consideró necesaria la elaboración de unas Reglas Básicas relativas al acceso de las **personas que se encuentran en condición de vulnerabilidad, se definió** que

(...) por razón de su edad, género, estado físico o mental, o por circunstancias sociales, económicas, étnicas y/o culturales, encuentran especiales dificultades para ejercitar con plenitud ante el sistema de justicia los derechos reconocidos por el ordenamiento jurídico.(...) Podrán constituir causas de vulnerabilidad, entre otras, las siguientes: la edad, la discapacidad, la pertenencia a comunidades indígenas o a minorías, la victimización, la migración y el desplazamiento interno, la pobreza, el género y la privación de libertad<sup>8</sup>

De acuerdo con lo expresado de poco sirve que el Estado reconozca formalmente un derecho si su titular no puede acceder de forma efectiva al sistema de justicia para reclamarlo como suyo. El Estado uruguayo se ha sumado en los últimos años a diversos compromisos internacionales que le exigen asumir la responsabilidad de agotar los esfuerzos posibles para que la ciudadanía toda pueda ejercer libremente sus derechos.

La perspectiva de derechos humanos sitúa en el centro de las políticas a las personas como sujetos de derechos y entiende que la finalidad de las acciones del Estado debe ser garantizar a todos los habitantes del territorio uruguayo el ejercicio pleno de los mismos. La forma como se comprende el rol del Estado desde este enfoque comprende tres aspectos fundamentales – en palabras de Willat (2011, p.18):

**Obligación de respeto:** Respetar los Derechos Humanos absteniéndose de provocar violaciones a los mismos, haciendo cesar cualquier acción que desde el Estado lo provocara y proporcionando una reparación integral por las violaciones que hubiera cometido;

**Obligación de protección:** Proteger frente a la acción de terceros que causaran el perjuicio sobre las condiciones que garantizan el efectivo goce de los Derechos Humanos. En el marco del derecho internacional quienes tienen responsabilidad son los Estados y por lo tanto quienes violan los Derechos Humanos por acción u omisión. Los actores particulares cometen delitos, la no protección por parte del Estado a sus ciudadanos frente a esos delitos constituye una violación por omisión de su obligación de protección;

**Obligación de cumplimiento:** Adoptar medidas para garantizar la progresiva realización de los Derechos Humanos de todas las personas que viven bajo la jurisdicción del Estado, empleando para ello hasta el máximo recurso que se disponga.

En los casos en los que la falta de recursos públicos pueda determinar que no se cumpla un derecho,

8 - “100 reglas de Brasilia sobre acceso a la justicia de las personas en condición de vulnerabilidad” - Reglas N° 3 y 4 – Recuperado de <http://www.cej.org.py/files/leyes-internacional-100%20reglas%20de%20Brasilia.pdf>

la obligación del Estado es trazar un plan para la realización progresiva de ese derecho de la manera más eficiente que sus recursos le permitan. Pero, así como el Estado debe agotar esfuerzos para la realización progresiva de los derechos de las personas, también debe hacerlo para garantizar que aquellas personas que ven satisfechos sus derechos no dejen de hacerlo. Es éste el principio de no regresividad. En este sentido y reflexionando sobre la política social uruguaya, se considera necesario un debate amplio e inclusivo acerca de los niveles mínimos esenciales a satisfacer para cada derecho y de las acciones pertinentes inmediatas.

Las acciones del Estado en materia de política social deben orientarse a garantizar la igualdad de oportunidades para todas las personas en el ejercicio de sus derechos. Esto implica una voluntad expresa de revertir situaciones de discriminación y de desigualdades injustas.

### ***Normativa que respalda las políticas públicas en derechos humanos e inclusión***

La normativa internacional y nacional que rige las políticas públicas sobre derechos humanos e inclusión (en general y a nivel terciario y/o universitario) es:

- Declaración universal de Derechos Humanos (ONU)
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNESCO - 2006)  
Protocolo facultativo: Ley N° 18.418.
- Ley General de Educación – N° 18.437
- Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad – N° 18.651
- Lucha contra el racismo, xenofobia y todo tipo de discriminación – N° 17.817.
- Ley Afrodescendientes – N° 19.122
- Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos – Decreto PE N° 072/2017

Para hacer frente a la implementación de estrategias que lleven a la concreción de los contenidos de estas leyes, en lo que respecta al cumplimiento de los derechos humanos, y en particular a la inclusión en la educación terciaria y/o universitaria, se han generado diversas instituciones, comisiones y grupos de trabajo, entre otros:

- Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH)
- Comisión Nacional Honoraria para la Discapacidad (Ley 18.651)
- Comisión para la continuidad educativa y socioprofesional para la discapacidad (MEC)
- Comisión de Educación de la Ley N° 19.122 (MEC)
- Comisión de Derechos Humanos de la CCSNEP (por Ley N° 18.437) y el PNEDH.
- Fondo de Solidaridad (creado por Ley N° 16.524)

### ***Normativa nacional y acciones para su cumplimiento***

La Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH)<sup>9</sup> es un órgano estatal autónomo que funciona en el ámbito del Poder Legislativo (independiente y separada del Poder Ejecutivo y del Poder Judicial) como un instrumento complementario de otros ya existentes para otorgar mayores garantías a las personas en el goce de sus derechos humanos y para que las leyes, las prácticas administrativas y políticas públicas se desarrollen en consonancia con los mismos. Sus obligaciones refieren a promover medios correctivos, efectuar recomendaciones no vinculantes e intervenir en denuncias por violaciones a los derechos humanos, sin incursionar en las funciones jurisdiccionales, ejecutivas o legislativas que a los respectivos Poderes correspondan.

9 - Creada por Ley N° 18.446 de 24 de diciembre de 2008.

**La Ley General de Educación (N° 18.437)** promulgada el 12 de diciembre de 2008, establece en su primer artículo que la Educación es un derecho humano fundamental, por lo que el Estado debe garantizar y promover una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa; reconoce “el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna” (art. 2, p.11 ).

En su Artículo 4º plantea explícitamente la relación entre la Educación en Uruguay y la adhesión de nuestro país a la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

La educación tendrá a los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución de la República y en el conjunto de los instrumentos internacionales ratificados por nuestro país, como elementos esenciales incorporados en todo momento y oportunidad a las propuestas, programas y acciones educativas, constituyéndose en un marco de referencia fundamental para la educación en general y en particular para los educadores en cualquiera de las modalidades de su actuación profesional. (p.12)

Por otra parte, en su Artículo 8º dispone que:

El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. (p.12)

Particularmente, esta Ley plantea en el artículo 110 que la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública (CCSNEP) deberá conformar una Comisión Nacional para la Educación en Derechos Humanos cuyo cometido será proponer líneas generales en la materia. Como resultado del trabajo de esta Comisión, se elaboró el Programa Nacional de Educación en Derechos Humanos, que fuera aprobado en diciembre de 2016 por la CCSNEP<sup>10</sup>. El mismo constituye una estrategia nacional y un plan de acción que adopta el Estado para orientar las políticas públicas en materia de educación en derechos humanos. La mirada estratégica define una proyección de mediano y largo plazo hacia los objetivos que se busca lograr mediante las políticas de educación en derechos humanos, partiendo de un diagnóstico de la situación presente. La educación y la formación en materia de derechos humanos engloban la educación sobre los derechos humanos, la educación por medio de los derechos humanos, y la educación para los derechos humanos; el desafío de este Plan es la construcción de una cultura de derechos humanos en la población del Estado uruguayo.

**La Ley N° 18.651 de Protección Integral de Personas con Discapacidad** fue promulgada el 9 de febrero de 2010. Surge a partir de la ratificación que Uruguay realiza – a través de la Ley N° 18.418 – de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas por Resolución 61/106, de diciembre de 2006. En su artículo 5 establece que:

Las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos sin excepción alguna y sin distinción ni discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, fortuna, nacimiento o cualquier otra circunstancia, tanto si se refiere personalmente a ellas como a su familia. A esos efectos

10 - [http://www.pnedh.snep.edu.uy/wp-content/blogs.dir/22/files/2017/02/PNEHDH\\_19\\_09\\_16.pdf](http://www.pnedh.snep.edu.uy/wp-content/blogs.dir/22/files/2017/02/PNEHDH_19_09_16.pdf)

se reconoce especialmente el derecho: (...) A la salud, la educación, la adaptación y readaptación profesionales y a su inserción laboral.

En lo relativo específicamente a la educación de las personas con discapacidad, esta ley dispone en su artículo 39 que

El Ministerio de Educación y Cultura en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública deberá facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, en forma permanente y sin límites de edad, en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales.

Artículo 40.- La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad. **Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios. Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional**<sup>11</sup>.

En su Artículo 43 se establece claramente que debe facilitarse “a toda persona con discapacidad que haya aprobado la fase de instrucción obligatoria, la posibilidad de continuar sus estudios” por lo que se alude en forma directa a la inclusión en estudios terciarios y/o universitarios. Para ello, esta ley establece exigencias edilicias y tecnológicas indispensables para que toda persona con discapacidad pueda llevar adelante su formación educativa, y la inclusión en los temarios de los cursos regulares de nivel terciario y universitario, la información, la formación y el estudio de la discapacidad en relación a la materia de que se trate y la importancia de la habilitación y rehabilitación, así como la necesidad de la prevención.

En el Artículo 13 se crea la **Comisión Nacional Honoraria de la Discapacidad**, organismo cuyos cometidos - entre otros- son apoyar y coordinar la actividad de las entidades privadas sin fines de lucro que orienten sus acciones a favor de las personas con discapacidad y auspiciar, con el apoyo de los Ministerios de Educación y Cultura y de Salud Pública y de la Universidad de la República, la investigación científica sobre prevención, diagnóstico y tratamiento médico, psicológico, psicopedagógico y social de las distintas formas de discapacidad, así como sobre los factores sociales que causan o agravan una discapacidad para prevenirlos y poder programar las acciones necesarias para disminuirlos o eliminarlos. Asimismo, tiene como competencia la promoción de las actividades de investigación, de enseñanza y de difusión de la Lengua de Señas Uruguaya (LSU).

En respuesta a lo dispuesto en la Ley General de Educación y la Ley de Protección Integral de las Personas con Discapacidad, en 2011 comenzó a funcionar la **Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad**, coordinada por la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), que reúne a representantes de los diferentes Consejos de Educación de los diferentes niveles, junto a los ministerios de Desarrollo Social e Interior, el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional y la Intendencia de Montevideo, articulando también con actores de la sociedad civil.

Esta comisión ha diseñado y ejecutado numerosas estrategias para encontrar respuestas frente a las

<sup>11</sup> - Resaltado por los autores.

dificultades que implica la continuidad educativa de las personas con discapacidad en los diferentes niveles. Entre los logros más recientes de esta comisión, la Presidencia de la República aprobó en marzo<sup>12</sup> de 2017 **el Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos**. Constituye una herramienta para favorecer la inclusión educativa de personas con discapacidad, tomando como referencia lo planteado por la normativa nacional e internacional vigentes y debe ser aplicado en las instituciones de enseñanza pública, privadas y de educación no formal, de todos los niveles de educación. Este protocolo plantea un marco de acción y orientación, en el cual se destacan elementos como: la accesibilidad en las propuestas educativas en todas sus dimensiones, la planificación e implementación de apoyos y ajustes razonables y destaca la necesidad de promover la formación permanente a docentes y actores implicados en los centros educativos, así como la toma de conciencia permanente en la temática. La Comisión que trabajó en su diseño se encuentra en proceso de difusión del protocolo, así como de asesoramiento de las diversas instituciones que deben implementarlo, incluyendo instituciones educativas terciarias y universitarias.

La **Ley N° 17.817 – “Lucha contra el Racismo, la Xenofobia y la Discriminación”**, promulgada en el año 2004, define como discriminación

... toda distinción, exclusión, restricción, preferencia o ejercicio de violencia física y moral, basada en motivos de raza, color de piel, religión, origen nacional o étnico, discapacidad, aspecto estético, género, orientación e identidad sexual, que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública. (p. 1)

Esta ley crea una Comisión Honoraria para realizar un seguimiento de este tipo de acciones, informando a la opinión pública sobre actitudes que contravengan lo dispuesto en la misma, tanto “especialmente en las áreas de educación, salud, acción social y empleo; provengan ellas de autoridades públicas o entidades o personas privadas” (p. 1). Por lo que ninguna persona puede ver negado el acceso y permanencia en el sistema educativo, incluyendo el terciario y/o universitario.

En el año 2013 se promulgó la Ley N° 19.122, “Afrodescendientes. Normas para favorecer su participación en las áreas educativa y laboral”. Se reconoce que la población afrodescendiente en Uruguay ha sido históricamente víctima del racismo, de la discriminación y la estigmatización desde el tiempo de la trata y tráfico esclavista, consideradas actualmente como acciones criminales, de acuerdo al Derecho Internacional. El cometido de esta ley es promover la reparación de los efectos de la discriminación histórica infligida a los integrantes de esta población, estimulando el diseño, promoción e implementación de acciones afirmativas en los ámbitos público y privado. Entre otras – y en referencia a su inclusión en el ámbito educativo de niveles superiores, se establece en su artículo 6° que “Los sistemas de becas y apoyos estudiantiles que se resuelvan y asignen a nivel nacional y departamental, aun cuando su fuente de financiamiento sea la cooperación internacional, deberán incorporar cupos para personas afrodescendientes en la resolución y asignación de las mismas” (p. 2). Hace referencia a la Beca Carlos Quijano – que se explicará más adelante -asignando al menos un 30% (treinta por ciento) del fondo para estudios de posgrado de personas afrodescendientes.

---

12 - Aprobado por Decreto de Presidencia de la República N° 072/2017 del 20 de marzo de 2017.



## 12.4. Algunas experiencias de interés

### *En el contexto internacional*

En los últimos años, Uruguay ha participado de varios proyectos internacionales relacionados con las políticas de inclusión en la educación terciaria. Así, por ejemplo, en proyecto ALFA GUÍA<sup>13</sup> cuyo principal objetivo fue el de reducir los índices de abandono de la Educación superior, se desarrolló durante el período 2011-2014. Participaron de este proyecto 16 países de Latinoamérica y Europa. Uruguay estuvo representado en este proyecto por la Universidad de la República (UdelaR).

En 2011, Uruguay también participó de otro proyecto ALFA, denominado ACCEDES<sup>14</sup>, cuyo objetivo se focalizó en el "Acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica". Este proyecto fue coordinado por la Universidad Autónoma de Barcelona, contando con la participación de 30 instituciones de Latinoamérica y Europa. La Universidad ORT Uruguay fue quien representó al país en este proyecto.

En 2014 nuestro país también participó del proyecto MISEAL<sup>15</sup>, a través de FLACSO Uruguay. Este proyecto, que acaba de finalizar, también contó con financiamiento de la Unión Europea y entre los logros alcanzados, destacan los registros y propuestas de capacitación en inclusión social, interseccionalidad y equidad (ESIINE), que se desarrollan durante el proyecto.

### *En el contexto nacional*

El recientemente aprobado "Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos" especifica en su Artículo 4 los siguientes aspectos:

- a. Estrategias de apoyo académico para personas con discapacidad – conceptos de Diseño Universal, Adecuación curricular, entre otros - que en todos los casos se realizará con los métodos validados por la autoridad competente a nivel nacional y por los equipos profesionales de apoyo a la inclusión.
- b. Guía de indicadores de actuación y buenas prácticas pedagógicas y didácticas.
- c. Accesibilidad de las instalaciones, así como del mobiliario, material didáctico, herramientas y equipos de trabajo entre otros.
- d. Acciones de sensibilización, información, prevención y formación para todas las personas que integran directa e indirectamente los centros educativos (2017, p. 5).

En dicho Protocolo se especifica (en el marco del modelo social de la discapacidad) que las personas con discapacidad son aquellas "que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (2017; p. 5)

El concepto de "accesibilidad" trabajado en esta ley incluye: accesibilidad física, comunicacional,

13 - <http://www.alfaguia.org/>

14 - <http://projectes.uab.cat/accedes>

15 - <http://www.miseal.net>

cognitiva, de materiales y textos. También se especifica la necesidad de

...apoyo continuo y personalizado, generando estrategias educativas individualizadas que identifiquen los ajustes y apoyos necesarios para cada estudiante, incluyendo la provisión de ayudas y asistencias compensatorias (materiales específicos de aprendizaje, medios de comunicación alternativa y aumentativa, etc.), así como un recurso humano cualificado de apoyo cuando sea necesario. (2017, p. 10)

Exceptuando el reciente Protocolo antes mencionado, la normativa que existe en el país desde hace ya algunos años, no se ve reflejada con claridad en los estatutos que regulan a las instituciones educativas de nivel terciario, así como en los resultados alcanzados en los niveles de inclusión de la formación terciaria. Así, por ejemplo, analizando el informe final de MISEAL (Darré, Faintain, Sosa y Beramendi, 2014), Uruguay se distinguió por ser el país con mayores políticas de inclusión de acceso a la universidad. Sin embargo, se confirma que el país aparece en la región, como uno de los que cuenta con menores porcentajes de mujeres en los cargos de toma de decisiones, en relación a los otros 11 países que formaron parte del estudio.

Debe aclararse que existe un sistema de becas de manutención financiado por el "Fondo de solidaridad" al que contribuyen los egresados de la Universidad de la República (...) esa universidad que no exige ningún tipo de estipendios, que no presenta filtros formales para el ingreso y que, en su esfuerzo de descentralización más recientes, estaría logrando superar en cierta medida una de las mayores exclusiones que históricamente se le han achacado al sistema uruguayo: la segregación territorial (Darré et al., 2014, p. 52).

En la rendición de cuentas presentada por la UdelaR en 2016, se destacan entre sus principales objetivos estratégicos los de:

- Responder a la demanda creciente en educación superior en todo el país, promoviendo la equidad social y geográfica, la formación humanística y el pensamiento crítico y mejorando la calidad de la oferta pública.
- Mejorar los procesos y las condiciones de estudio y trabajo, a través de programas de bienestar universitario, de la reutilización de la infraestructura disponible y del desarrollo de nuevas obras y adquisición del equipamiento necesario.
- Contribuir a la construcción de un auténtico sistema de enseñanza terciaria pública. Colaborar en la formación de docentes.

Con tal sentido, se promueven una serie de acciones que permitan mejorar los niveles de ingreso y de permanencia de estudiantes que acceden a estudios terciarios. Entre otras acciones se proyecta consolidar:

- Las políticas de becas para estudiantes de todo el país.
- Aumentar la calidad y cantidad de subsidios económicos, alojamiento, transporte y alimentación.
- Mejorar la eficiencia de los servicios de salud universitario.
- Extender y profundizar la formación docente (en cooperación con entidades responsables de la educación básica).
- Ampliar la oferta educativa en localidades del interior del país.

En 2015, el porcentaje de egresados de la UdelaR desocupados es del 2,2% frente al 4,7% de la población total de 25 y más años de edad, poniendo de manifiesto el valor de la educación terciaria

en los procesos de inserción laboral.

En la rendición de cuentas aprobada por el gobierno para el período 2015-2017 referido a la UdelaR (2015), fue integrada una partida para dar apoyo a estudiantes de bajos recursos:

Artículo 9. Actualización de los créditos presupuestales de la Universidad de la República correspondientes a becas estudiantiles de apoyo económico. Los créditos presupuestales correspondientes a becas estudiantiles de apoyo económico otorgadas por la Universidad de la República se ajustarán de acuerdo a la evolución del valor de la Base de Prestaciones y Contribuciones (BPC). (2015: 2)

### ***Una estrategia concreta de inclusión a nivel nacional: becas económicas para estudiantes terciarios***

El **Fondo de Solidaridad** fue creado por la ley N° 16.524 del 25 de julio de 1994 y a partir de las modificaciones introducidas por la Ley N° 17.451 de 10 de enero de 2002 constituye una Persona Jurídica de Derecho Público no Estatal, cuyo destino es financiar un sistema de becas para estudiantes de la UdelaR, de la Universidad Tecnológica y del nivel terciario del Consejo de Educación Técnico Profesional. El sistema está basado en el concepto de solidaridad intergeneracional, mediante el cual un egresado de la UdelaR, de los Niveles Terciarios del Consejo de Educación Técnico Profesional o de la Universidad Tecnológica debe realizar contribuciones a los efectos de financiar un sistema de becas para estudiantes de bajos recursos<sup>16</sup>.

La misión del Fondo de Solidaridad es promover la inclusión en la educación terciaria pública, fomentando la realización de estudios para jóvenes de recursos económicos insuficientes, a través de un sistema de becas económicas, brindando un conjunto de acciones de apoyo y seguimiento que procuren la continuidad de los estudios. Asimismo, asegura y administra los aportes de los contribuyentes en forma eficiente y transparente, asesora y gestiona sistemas de becas de otras entidades, como referente nacional de becas de estudio.

Este fondo está organizado por una Comisión Administradora integrada por ocho miembros, representantes de: - Ministerio de Educación y Cultura (Presidente) - Universidad de la República - Administración Nacional de Educación Pública - Universidad Tecnológica - Caja de Jubilaciones y Pensiones de Profesionales Universitarios - Caja Notarial de Seguridad Social - Banco de la República Oriental del Uruguay - Agrupación Universitaria del Uruguay.

Este recurso juega un papel absolutamente central como política educativa activa de impacto inmediato como herramienta de inclusión y equidad en la educación, trabajando para que más jóvenes puedan acceder a la educación terciaria. La beca consiste en un apoyo mensual de (2 BPC – Base de Prestaciones y Contribuciones) que se otorga por un máximo de diez meses con posibilidad de renovación por escolaridad. Para la gran mayoría de los becarios, el monto que reciben de la beca es el único o mayor recurso que tienen para solventar sus estudios.

En la actualidad, el 17 % de los egresados de la UdelaR recibió la beca del Fondo en los últimos cinco años. La demanda del apoyo presenta un crecimiento constante que se acompaña con el número de becas otorgadas y el monto destinado. Las solicitudes son rigurosamente estudiadas por un equipo de trabajadores sociales, quienes analizan la documentación y aplican el Índice de Vulnerabilidad Estudiantil. Se estudia la situación económica patrimonial y la escolaridad en el caso

<sup>16</sup> - Norma reglamentada por el Poder Ejecutivo a través de los decretos N° 325/002 y N° 477/011.

de las renovaciones. Más del 90 % de los becarios son primera generación universitaria en su familia, lo cual quiere decir que sin el aporte de los egresados es posible que muchos no hubieran podido estudiar y tener una profesión. Cabe señalar que todos los estudiantes que cumplen con los requisitos reciben la beca, no hay cupos ni limitantes presupuestales para la cobertura anual de la demanda de becas. De acuerdo con datos del año 2016, el Fondo de Solidaridad colaboró estrechamente con el 54 % de estudiantes que estudian en el nivel terciario por primera vez en la historia de sus familias, siendo solamente el 16 % de los becarios originarios de Montevideo y el porcentaje restante del interior del país, por lo que tiene un impacto redistributivo a nivel local muy importante.

Las becas se financian con el aporte de casi 120 mil de los egresados de UdelaR, CETP-UTU y UTEC, que a partir del quinto año de egreso aportan desde un monto de dinero mensual según la cantidad de años de egreso y la duración de la carrera.

En 2017, según cifras del Fondo de Solidaridad, se otorgaron 8.232 becas económicas para estudiantes terciarios<sup>17</sup>.

### ***Sistema de Becas en el Consejo de Formación en Educación***

El Consejo de Formación en Educación (CFE) cuenta con un Sistema de Becas propio, que constituye una política educativa pública que tiene como finalidad promover el acceso, la permanencia y el egreso en tiempo de los estudiantes, cuyas condiciones requieran apoyos a esos fines, fortalecer requerimientos docentes del sistema educativo y promover instancias de profundización del desarrollo académico. Las becas están destinadas a aquellos estudiantes que cumplan con los requisitos establecidos para su otorgamiento y la normativa correspondiente a su usufructo y constituyen prestaciones que pueden asumir diversas modalidades según los objetivos que se promuevan, la asignación presupuestal dispuesta, las necesidades detectadas en el estudiantado y las posibilidades de implementación del servicio. Los fondos económicos que se utilizan para llevar adelante esta política surgen de las asignaciones presupuestales establecidas por ley para el CFE, y el pago de las mismas es gestionado por el Fondo de Solidaridad.

Las becas pueden adoptar diferentes modalidades:

**a) Apoyo económico:** Consiste en el pago periódico de asignaciones en dinero, en 8 pagos continuos y sucesivos de 2 BPC a partir del mes de abril para quienes usufructúen renovación automática de becas, y a partir de junio para quienes reciban este beneficio por primera vez o cambien a una modalidad distinta a este tipo de prestación; el monto de la misma es determinado cada año por el CFE, según la asignación presupuestal disponible.

**b) Residencia, alimentación y transporte (completa):** Incluye i) el uso de las residencias estudiantiles administradas por los Centros Regionales de Profesores; ii) almuerzo y cena diarios y iii) transporte al centro de estudios y traslado de ida y vuelta a la localidad de origen del becario dos veces por mes.

**c) Transporte:** esta categoría de beca puede asumir distintas modalidades: entrega de abonos, órdenes de transporte o transporte de vehículos oficiales asignados al centro de estudios para la asistencia a los cursos.

<sup>17</sup> - <http://becas.fondodesolidaridad.edu.uy/>

**d) Alimentación:** Consiste en una comida diaria (almuerzo) que puede asumir diversas modalidades según las condiciones que ofrezca el centro de estudios.

**e) Residencia:** Consiste en el uso de las residencias estudiantiles administradas por los Centros Regionales de Profesores. En lugares en que no existe residencia estudiantil, se ofrece esta beca en viviendas no dependientes del CFE, cuyas características, requisitos y cupos se definen oportunamente por el Consejo.

Para asesorar al Consejo en el otorgamiento y seguimiento de las becas, así como elevar propuestas para el mejoramiento del sistema de becas se conforma anualmente una Comisión de Becas a nivel nacional, integrada por representantes de los estudiantes, los docentes, los directores de los centros y el director de la División Estudiantil.

A efectos de la adjudicación de las becas y de establecer el orden de precedencia de los postulantes a las becas económicas, de alimentación o transporte se tiene en cuenta la condición socioeconómica del estudiante (60%) y la escolaridad previa (40%) según corresponda: bachillerato, lo establecido en el Artículo 11 del Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008 o escolaridad del CFE. Las becas se otorgan por un período máximo de cuatro años en las carreras de grado de dos años en las tecnicaturas, o hasta cursar el último año de la carrera. Dentro de estos plazos, se renuevan automáticamente para el año lectivo siguiente a su adjudicación, a condición que el estudiante obtenga resultados académicos satisfactorios y asistencia superior al 80%<sup>18</sup>.

En el año lectivo 2016 el CFE financió 2.169 becas, discriminadas de la siguiente forma:

- 1.394 becas de asistencia económica, de las cuales 944 corresponden a las denominadas **"Becas Julio Castro"**, cuyos beneficiarios son estudiantes de Magisterio y 450 corresponden a estudiantes de las carreras de Profesorado, Educador Social, Maestro/ Profesor Técnico y Asistente Técnico en Primera Infancia. De dicho total, 704 corresponden a renovaciones automáticas de las becas "Julio Castro" y 197 a becas "CFE". Este indicador es importante, porque el estudiante, para renovar su beca, debe cumplir ciertos requisitos de continuidad y aprobación de asignaturas.
- 775 becas de alimentación, transporte y residencia, otorgadas a estudiantes de los Centros Regionales de Profesores.

### ***Becas "Carlos Quijano" – para estudios de posgrado***

La Ley N° 18.046 de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución presupuestal Ejercicio 2005 crea la Beca Carlos Quijano en su artículo 32, en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura, para otorgársele a ciudadanos uruguayos que pretendan cursar posgrados en el exterior. A través del Decreto de Presidencia N° 346/007 que reglamenta dicha ley, en su artículo 4, plantea que:

...la beca "Carlos Quijano" tendrá como beneficiarios prioritarios a los ciudadanos uruguayos afrodescendientes para cualquier disciplina de las ciencias exactas, sociales y humanas, así como de las artes. En una segunda prioridad serán atendidas las solicitudes de los ciudadanos uruguayos para estudios en ciencias de la educación, gestión cultural y gobernabilidad.<sup>19</sup>

18 - Los detalles sobre los requisitos pueden consultarse en el Reglamento de Becas del CFE, [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/normativa/becas/reglamento\\_becas\\_2016.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/normativa/becas/reglamento_becas_2016.pdf)

19 - <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/346-2007>

## 12.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de los derechos humanos y la inclusión

Los ejemplos presentados en este trabajo muestran propuestas de políticas educativas inclusivas que dan cuenta de avances logrados en la educación superior. Igualmente, han existido avances en la conceptualización, legislación nacional, así como en la firma de declaraciones y acuerdos internacionales.

No obstante, persisten grandes desafíos en los algunos temas a centrales: la inclusión en el acceso a la educación terciaria, profesional y universitaria y la calidad de la educación inclusiva, aspectos contenidos en la constitución y en la ley de educación que regulan al país.

Avanzar en este sentido, requiere de evidencias empíricas sistemáticas que permitan aportar conocimiento sobre el impacto de las políticas, programas y líneas de acción puestas en marcha. El Marco de Acción para el objetivo del ODS 4, Meta 4.3 propone indicadores que deberían ser empleados para la obtención de registros, el monitoreo y estudios comparativos sobre los avances realizados.

Teniendo en cuenta los desafíos pendientes, se destacan algunos aspectos que según entendemos deberían seguir profundizándose:

- Ajustar los estatutos que regulan a las instituciones educativas de nivel terciario, de acuerdo a las normativas nacionales e internacionales relacionadas con la inclusión educativa.
- Generar estructuras de acompañamiento y apoyo que les otorguen sustentabilidad a las políticas de inclusión y calidad educativa para todos promovidas a nivel nacional.
- Consolidar la formación de los planteles docentes, aportando herramientas y estrategias pedagógico-didácticas que permitan un mejor abordaje de los diversos perfiles estudiantiles que actualmente acceden a la formación terciaria.

Incluir en educación supone partir del reconocimiento de la diversidad como característica inherente a lo humano así como la necesidad de un trabajo con las diferencias; la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación y la facilitación de la accesibilidad curricular, a través del desarrollo de los apoyos necesarios. Implica un gesto inicial de igualdad para brindar hospitalidad a todos y un gesto singular de atención, a cada uno. Estos encuentros y prácticas en la labor cotidiana de las escuelas, constituyen la más importante estrategia en la eliminación de cualquier forma de discriminación y en la adquisición de formas de vida democráticas (ANEP-CEIP, Proyecto Red Mandela, 2014).

## 12.6. Referencias

- ANEP – CEIP (2014) Red Mandela – Disponible en <http://www.cep.edu.uy/inicio-edu-inclusiva> (consulta: 10/04/2017).
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. En Revista Páginas de Educación Vol. 6, N° 1. Disponible en <http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy> (consulta: 08/08/2017).
- Darré, S., Fainstain, L., Sosa, F. y Beramendi, C. (2014). Percepción sobre la Inclusión social y la equidad en las instituciones de Educación Superior en América Latina. Disponible en: [http://www.miseal.net/images/Publicaciones/Estudio%20percepciones%20FINAL\\_FF.pdf](http://www.miseal.net/images/Publicaciones/Estudio%20percepciones%20FINAL_FF.pdf) (consulta: 03/06/2017).

- MIDES (2014). Diversidad sexual en Uruguay. Las políticas de inclusión social para personas LGBT del Ministerio de Desarrollo Social. Disponible en [http://www.unfpa.org.uy/userfiles/publications/112\\_file1.pdf](http://www.unfpa.org.uy/userfiles/publications/112_file1.pdf) (consulta: 05/07/2017)
- Ministerio de Educación y Cultura (2008). Ley General de Educación N°18437. Montevideo: Artes Gráficas S.A.
- Naciones Unidas, Asamblea General (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Naciones Unidas.
- Naciones Unidas, Asamblea General (1989). Convención Nacional de los Derechos del Niño. Naciones Unidas.
- Naciones Unidas, Asamblea General (2005). Decenio de la educación para el desarrollo sostenible 2005-2014. Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad. Disponible en <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> (consulta 30/09/2017).
- Naciones Unidas (2015). Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. París: Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/educacion/2030> (consulta: 30/09/2017).
- OREALC/UNESCO (2008). Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Presidencia de la República (2017). Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos. Disponible en [https://medios.presidencia.gub.uy/legal/2017/decretos/03/mec\\_672.pdf](https://medios.presidencia.gub.uy/legal/2017/decretos/03/mec_672.pdf) (consulta: 15/06/2017).
- UNESCO (1996) Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el SXXI. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF) (consulta: 30/09/2017).
- UNESCO/ETP/PRELAC (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos. UNESCO/ETP/PRELAC.
- UdelaR (2015). Proyecto Articulado (Resolución N°4 del CDC). Consultado el 7/08/17. Disponible en <http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/presupuesto/rendicion-de-cuentas> (consulta: 18/08/2017).
- Willat, F. (2011). ¿Qué es la perspectiva en Derechos Humanos? Hablando de Derechos. Charlas de formación en Derechos Humanos. DESC+A N° 1 – Uruguay: MIDES.



La **Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE)** se creó en 2008 y, actualmente, es una asociación internacional conformada por veintinueve instituciones de educación superior y ministerios pertenecientes a dieciséis países iberoamericanos (organizaciones miembro), junto con más de 500 instituciones colaboradoras. Su objetivo principal es la creación y desarrollo de una red que sirva de referente y apoyo, en primer lugar, a instituciones universitarias iberoamericanas y, en segundo término, a administraciones educativas, instituciones de formación e interesados en temas de organización, dirección y gestión de la educación.

Los participantes en la **RedAGE** intercambian y difunden información sobre la temática de la organización, gestión y dirección de instituciones de formación; promoviendo formación, investigaciones y publicaciones conjuntas. Paralelamente, realizan encuentros presenciales (Montevideo, 2009; Santiago de Chile, 2010; Lima, 2011; Ciudad de Panamá, 2012; La Paz, 2013; La Habana, 2014; Panamá, 2015; Leiria, Portugal, 2016; Sao Paulo, 2017 y la cita en Santiago de Chile, 2018) para debatir problemas específicos y conformar grupos de creación y gestión del conocimiento sobre asuntos de su competencia e interés.

Abierta a cualquier universidad, institución, asociación, comunidad o foro que disponga de líneas de trabajo en el ámbito de la Gestión de Instituciones Educativas, se organiza en forma de red, con organizaciones miembro y colaboradoras por país, que pueden participar enviando e intercambiando información. Su sistema de trabajo contempla comisiones de trabajo permanentes (Formación, Investigación, Política y gestión de la educación, y Economía y administración) y comisiones centradas en temas específicos de actualidad científica o profesional.

También está contemplando la admisión de socios individuales como expertos o investigadores, todos ellos interesados por las temáticas relacionadas con la política, gestión y dirección educativa, al mismo tiempo que realiza por países y con todos ellos encuentros periódicos bajo diferentes formatos (encuentros anuales, seminarios, jornadas, cenas coloquio, presentaciones, grupos de debate, encuentros con autores, etc.), con la finalidad de promover e impulsar la reflexión y el intercambio de experiencias sobre temáticas organizativas, de gestión y de dirección de instituciones de formación.

Colabora:



**EDITORIAL  
LATINOAMERICANA**  
[www.latinoamericana.cl](http://www.latinoamericana.cl)

Para más información puede ver la web de la organización (<http://www.redage.org>) y suscribirse gratuitamente a la **Newsletter** (<http://www.redage.org/newsletter>), que mensualmente proporciona información sobre temas organizativos y de gestión de instituciones educativas.

