

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

---

Volumen 32 Número 31

27 de mayo 2024

ISSN 1068-2341

---

## Perspectivas y Discursos acerca de la Diversidad e Inclusión en la Comunidad Universitaria

*María Naranjo-Crespo*

Universidad Complutense de Madrid  
España

**Citación:** Naranjo-Crespo, M. (2024). Perspectivas y discursos acerca de la diversidad e inclusión en la comunidad universitaria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(31).

<https://doi.org/10.14507/epaa.32.8509>

**Resumen:** Las líneas de investigación sobre diversidad e inclusión han incrementado de forma notoria en los últimos años. Sin embargo, son escasos los estudios que integran la perspectiva de diferentes agentes y, más escasos aún, aquellos que se desarrollan dentro del marco epistemológico y metodológico de la Pedagogía Crítica. En este sentido, el objetivo de la investigación ha sido analizar las perspectivas y discursos personales e institucionales acerca de la diversidad e inclusión en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid a partir de las voces de la comunidad universitaria dentro de tres líneas discursivas o paradigmas: integrador, inclusivo-canónico e inclusivo-transformador. En el estudio han participado 47 personas de diferentes grupos de la comunidad universitaria, utilizando como técnica de producción de datos la entrevista. Los resultados se obtienen coordinando un sistema de codificación abierta y axial y se presentan siguiendo tres códigos: concepto de diversidad, actitudes hacia la inclusión y concepto institucional de diversidad e inclusión. Las conclusiones permiten identificar la permanencia de un modelo hegemónico de naturaleza bancaria, a pesar de que sí ha habido una evolución positiva en las perspectivas y discursos acerca de la diversidad e inclusión.

**Palabras clave:** diversidad; inclusión; pedagogía crítica; universidad

### Perspectives and discourses on diversity and inclusion in the university community

Página web: <https://epaa.asu.edu/ojs>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 13-12-2023

Revisiones recibidas: 20-3-2024

Aceptado: 30-4-2024

**Abstract:** The lines of research on diversity and inclusion have increased markedly in recent years. However, few studies integrate the perspective of different agents, and even more scarce are those developed within the epistemological and methodological framework of critical pedagogy. In this sense, the aim of the research has been to analyse the perspectives and discourses on diversity and inclusion in the Faculty of Education of the Complutense University of Madrid from the voices of the university community within three discursive lines or paradigms: integrative, inclusive-canonical, and inclusive-transformative. Forty-seven people from different groups in the university community took part in the study, which used interviews as the data production technique. The results, obtained by coordinating an open and axial coding system, are presented according to three codes: concept of diversity, attitudes towards inclusion, and institutional concept of diversity and inclusion. The conclusions allow us to identify the permanence of a hegemonic model of a banking nature, despite evidence of a positive evolution in the perspectives and discourses on diversity and inclusion.

**Key words:** diversity; inclusion; critical pedagogy; university

### **Perspectivas e discursos sobre diversidade e inclusão na comunidade universitária**

**Resumo:** As linhas de investigação sobre diversidade e inclusão têm aumentado significativamente nos últimos anos. No entanto, são escassos os estudos que integram a perspectiva de diferentes agentes e, ainda mais escassos, os que se desenvolvem no quadro epistemológico e metodológico da Pedagogia Crítica. Neste sentido, o objetivo da investigação foi analisar as perspectivas e os discursos pessoais e institucionais sobre a diversidade e a inclusão na Faculdade de Educação da Universidade Complutense de Madrid, a partir das vozes da comunidade universitária, dentro de três linhas discursivas ou paradigmas: integrativo, inclusivo-canónico e inclusivo-transformador. Participaram no estudo 47 pessoas de diferentes grupos da comunidade universitária, utilizando entrevistas como técnica de produção de dados. Os resultados são obtidos através da coordenação de um sistema de codificação aberto e axial e são apresentados de acordo com três códigos: conceito de diversidade, atitudes face à inclusão e conceito institucional de diversidade e inclusão. As conclusões permitem identificar a permanência de um modelo hegemónico de natureza bancária, embora se tenha verificado uma evolução positiva nas perspectivas e discursos sobre diversidade e inclusão.

**Palavras-chave:** diversidade; inclusão; pedagogia crítica; universidade

## **Perspectivas y Discursos acerca de la Diversidad e Inclusión en la Comunidad Universitaria<sup>1</sup>**

Los modelos educativos inclusivos surgen como una respuesta a los modelos integradores basados en el paradigma deficitario que, apoyados en el pensamiento neoliberal que ha incorporado el neofascismo actual, han legitimado las desigualdades sociales y educativas inherentes a las sociedades contemporáneas. Frente a ello, los modelos inclusivos se sitúan dentro del marco de la Pedagogía Crítica como paradigma orientado a la transformación de las praxis hacia un modelo de educación liberadora (Freire, 1974) en clave de justicia social a partir de un proceso de concientización sobre las diferentes realidades.

---

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido elaborado en el marco del proyecto I+D+I titulado "Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización" (Ref. EDU2017-82862-R), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España en la convocatoria de ayudas de 2017 del Programa Estatal de I+D+I orientada a los Retos de la Sociedad.

La incorporación de esta mirada inclusiva en el ámbito de la educación superior ha sido ampliamente defendida desde la bibliografía, tanto desde las posturas más canónicas hasta aquellas más críticas. Sin embargo, “la reacción institucional está demostrando ser notablemente heterogénea, y aún dista mucho de configurarse como un esfuerzo de enfoque holístico que sea capaz de promover una auténtica transformación estructural” (Álvarez y García-Cano, 2022, p. 18). Al respecto, Booi et al. (2017) y Burke (2013) señalan que la cultura hegemónica neoliberal actual ha traspasado los muros de la universidad, reorientando el discurso sobre la inclusión del principio de justicia social a los imperativos económicos. Esta mercantilización de la educación superior, además, se sustenta desde argumentos contruidos en torno al principio de meritocracia que niegan la existencia de mecanismos institucionales que traducen determinadas características identitarias no normativas en situaciones de desigualdad desde discursos que atribuyen *la culpa* (O’Shea et al., 2016) a las personas o grupos que viven estas situaciones. Todo ello, se traduce en la legitimación de un discurso del déficit basado en el control de las características identitarias no normativas a través de actuaciones puntuales de carácter adaptativo que, lejos de eliminar barreras, enmascaran el problema de la desigualdad.

En este sentido, la inclusión se puede conceptualizar como una filosofía dentro del paradigma de la Pedagogía Crítica que parte de un significado del concepto de diversidad como característica inherentemente humana y, por tanto, como valor; y, desde ella, se desarrollan procesos socioeducativos transformadores basados en el derecho humano a la educación, cuya finalidad última estriba en la ruptura del círculo de la reproducción de la desigualdad social, así como en la garantía de los principios de equidad y participación durante todo proceso educativo.

Sobre el concepto de diversidad, entendido como característica inherente a la condición humana (Calderón et al., 2015), no debería surgir ningún conflicto. Sin embargo, el problema emerge cuando la diversidad pasa de ser reconocida como un valor o como parte de la condición humana, a considerarse como el defecto de la no-normalidad.

En relación con ello, autoras/es como Sánchez y García (2013, p. 20) hacen una distinción entre los conceptos de diversidad y diferencia: “En la diversidad entramos todxs, nadie se queda fuera, somos diversxs. La diversidad es variedad, sin más. Cada persona presenta unas características propias, que nadie más presenta”. En el caso de la diferencia “es precisa la comparación, implica hacer a alguien diferente de otrx, es decir, se parte de algo para llegar a la diferencia. Se toman como base unas peculiaridades humanas que se toman como hegemónicas”.

Dentro del segundo concepto, vinculado al concepto de diversidad como el defecto de la no-normalidad, este valor hegemónico asociado a elementos identitarios, de una parte, se perpetua desde elementos sutiles de control y homogeneización, de forma que, si bien no se realiza de manera explícita, el objetivo es que quienes no ostentan ese valor renuncien a su identidad a favor de la dominación del grupo hegemónico. Y, de otra parte, se produce un efecto perverso en el que se culpabiliza de la invisibilización de determinadas identidades a la propia persona o al grupo que las ostenta, ignorando los mecanismos de discriminación que hacen que estas personas sean invisibles (Naranjo et al., 2022).

En el contexto universitario, en un estudio realizado con el liderazgo institucional en ocho universidades españolas, Langa y Agrela (2022, p. 68) señalan que “los discursos [sobre la diversidad] (...) parecen adherirse más a una retórica que identifica las diferencias para intervenir y/o las celebra expresamente, y bastante menos preocupada por los conflictos o desigualdades subyacentes a estas”. En otro estudio realizado con Personal Docente e Investigador (PDI) y Personal Técnico, de Gestión y Administración y Servicios (PTGAS), Martínez-Usarralde y Lloret-Catalá (2022) identifican un discurso basado en una “concepción global que incluye todo tipo de diversidades” (p.75). En el caso del PTGAS, además, se identifican algunas concepciones vinculadas a necesidades específicas. En el caso del alumnado, Antolínez et al. (2022) destacan en su estudio dos discursos. El

primero se vincula con un concepto de diversidad como valor o enriquecimiento. Desde el segundo se establece una relación entre diversidad y algún grupo protegido, generalmente, con estudiantes con diversidad funcional.

En este sentido, cabe problematizar el propio concepto de diversidad en este contexto y cuestionar si, en ocasiones, se trata de un eufemismo que no se ha traducido en ningún tipo de cambio político, epistemológico o pedagógico. Al respecto, autoras/es como Delbury (2020), Luke y Grosche (2018) o Sánchez y García (2013) advierten que desde este discurso en el que el término diversidad incluye, teóricamente, a todas las personas, lo que realmente se hace es no hablar de nada e invisibilizar las diferencias que se traducen en desigualdades; sin cuestionar las situaciones de privilegio, invisibilización y opresión que han permeado del contexto social al ámbito educativo. Todo ello, revela el imperativo de desarrollar una praxis crítica en el abordaje de este tema que permita:

Repensar si el sistema educativo actual está al servicio de un proyecto de liberación y justicia social, tanto personal como colectivo, o si se orienta cada vez más hacia una educación bancaria—que diría Freire—, no problematizadora, puramente instrumental y al servicio de la ideología dominante. (Díez, 2022, p. 178)

Las líneas de investigación sobre diversidad e inclusión se han incrementado de forma notoria en los últimos años. Sin embargo, son escasos los estudios que integran la perspectiva de diferentes agentes (Álvarez y García-Cano, 2022) y, más escasos aún, aquellos que se desarrollan dentro del marco epistemológico y metodológico de la Pedagogía Crítica. En este sentido, el objetivo de este estudio de caso cualitativo ha sido analizar las perspectivas y discursos personales e institucionales acerca de la diversidad e inclusión en la Facultad de Educación-Centro de Formación de Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (España) a partir de las voces de la comunidad universitaria dentro de tres líneas discursivas o paradigmas (Naranjo et al., 2022; Sánchez, 2019):

- El discurso integrador: la adaptación de los/as estudiantes con identidades no normativas a las estructuras institucionales.
- El discurso inclusivo canónico: la inclusión sin transformación institucional ni reconocimiento de las situaciones de desventaja.
- El discurso inclusivo transformador: la inclusión desde el principio de equidad y justicia social dentro del marco de la Pedagogía Crítica.

## **Metodología**

La investigación presenta un estudio de caso cualitativo realizado entre los años 2018 y 2023, destacando el hecho de que ha atravesado dos periodos rectorales diferenciales. En relación con las personas participantes, se realizó un muestreo no probabilístico intencional (Hernández et al., 2010), si bien se buscó que pudiera haber una representación de las diferentes voces de la comunidad estudiada, así como incluir participantes que pudieran aportar visiones expertas por estar vinculados/as a las estructuras institucionales para la inclusión de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) o por haber afrontado situaciones de desventaja en el contexto universitario. Este muestreo se realizó a través del contacto directo con los diferentes agentes mediante el contacto institucional (líderes institucionales, PDI, asociaciones), así como mediante la técnica por bola de nieve (PTGAS, estudiantes, estudiantes internacionales, docente vinculado al ámbito político nacional y decano de universidad internacional). De esta forma, en el estudio han participado de forma voluntaria 47 personas de la comunidad universitaria de la UCM (Tabla 1).

**Tabla 1***Participantes de la comunidad universitaria*

Grupo	Subgrupo	Código entrevista
Líderes institucionales (9)	Líderes del equipo rectoral (2)	E_LER_H_31/10/2018
		E_LER_M_22/01/2020
	Líderes técnicas (4)	E_LT_M_23/01/2020
		E_LT_M_12/03/2020
		E_LT_M_24/04/2020
		E_LT_M_29/05/2020
	Líderes de estudiantes (3)	E_LE_M_09/10/2018
		E_LE_M_21/05/2020
		E_LE_M_02/06/2020
PDI (11)	Departamento de Investigación y Psicología en Educación (3)	E_PDI_M_29/09/2020
		E_PDI_M_06/10/2020
		E_PDI_M_09/11/2020
	Departamento de Didáctica de las Lenguas, Arte y Educación Física (2)	E_PDI_M_27/10/2020
		E_PDI_H_26/01/2021
	Departamento de Estudios Educativos (2)	E_PDI_M_30/10/2020
E_PDI_M_06/04/2021		
Departamento de Sociología Aplicada (2)	E_PDI_M_30/11/2020	
	E_PDI_H_09/02/2021	
Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas (2)	E_PDI_M_22/02/2021	
	E_PDI_H_15/03/2021	
PTGAS (4)	Gerencia (1)	E_PTGAS_H_03/10/2019
	Administración Departamentos Facultad (1)	E_PTGAS_M_09/02/2022
	Auxiliar administración Facultad (vicedecanato y secretaría) (2)	E_PAS_M_08/11/2021
Estudiantes Facultad Educación (14)	Doctorado (2)	E_ALUMN_H_26/10/2020
		E_ALUMN_M_26/11/2020
	Máster (2)	E_ALUMN_M_25/02/2021
		E_ALUMN_M_05/03/2021
	Grado y Doble Grado (10)	E_ALUMN_M_02/12/2020
		E_ALUMN_M_16/12/2020
E_ALUMN_H_22/03/2021		
E_ALUMN_H_07/04/2021		
		E_ALUMN_M_14/04/2021

Grupo	Subgrupo	Código entrevista
		E_ALUMN_H_14/04/2021 E_ALUMN_M_20/04/2021 E_ALUMN_M_27/04/2021 E_ALUMN_H_28/04/2021 E_ALUMN_M_29/04/2021
Estudiantes internacionales de movilidad de la Facultad de Educación (4)	Máster (2)	E_INTERNACIONAL_M_11/05/2021 E_INTERNACIONAL_M_27/01/2022
	Doctorado (2)	E_INTERNACIONAL_H_03/03/2021 E_INTERNACIONAL_M_28/01/2021
Asociaciones con presencia en la Facultad de Educación (3)	Asociaciones (1)	Asociación
	Asociaciones de estudiantes (2)	Asociación estudiantes 1 Asociación estudiantes 2
Otros (2)	Docente de la UCM vinculado al ámbito político nacional	Docente política nacional
	Decano de la Facultad de Educación de una universidad internacional (estancia de investigación en la Facultad)	Decano universidad internacional

*Nota:* Elaboración propia.

En relación con las técnicas de producción de datos, se han realizado entrevistas en profundidad a partir de la adaptación del apartado sobre concepciones y actitudes sobre la diversidad de los protocolos de entrevista semiestructurada para PDI, PTGAS, estudiantes y líderes de Agrela et al. (2021), Goenechea et al. (2021), Martínez et al. (2021a) y Martínez et al. (2021b). Para desarrollar la adaptación, se ha realizado una revisión sistemática cualitativa de los documentos institucionales sobre inclusión y atención a la diversidad de la UCM y la Facultad de Educación. En este sentido, la entrevista se ha dividido en tres bloques atendiendo a las tres familias y 10 categorías de análisis:

1. Concepciones: Reconocimiento de diferencias y justicia social, Equidad de oportunidades e igualdad de oportunidades, Acciones individuales y grupales, Acciones concretas y acciones de transformación institucional, y Condicionantes de las concepciones actuales.
2. Actitudes: Grupos en situación de desventaja socioeducativa, y Acceso, retención, participación y logro educativo.
3. Lineamiento con la concepción institucional: Lineamiento entre discurso personal e institucional, La inclusión en la institución, y Responsabilidades.

El formato de entrevista semiabierto ha permitido adaptar las preguntas en función de las respuestas de los/as participantes para profundizar en su perspectiva en los bloques de preguntas sobre concepciones y actitudes. En el caso del bloque de preguntas sobre el lineamiento con la concepción institucional, en el caso de líderes de estudiantes, PDI, PTGAS, estudiantes internacionales y algunas

asociaciones, se evitó profundizar en las preguntas sobre las que tenían conocimientos escasos o poco reflexionados. En las entrevistas a estudiantes internacionales de movilidad se abordaron los mismos temas que en las del resto de estudiantes, aunque en este caso, la entrevista se condujo para que pudieran aportar una visión comparada entre la realidad de las universidades de sus países de origen y la de la UCM. En el caso de las asociaciones, también se orientó la entrevista de forma que se reflejase la voz de la asociación.

Las entrevistas han sido grabadas mediante audio y todos los datos de carácter personal obtenidos se han tratado conforme a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

En cuanto a las técnicas de análisis de datos, las entrevistas han sido transcritas de forma integral y se han analizado coordinando un sistema de codificación axial para la definición de las familias y categorías de análisis, tal y como se define en las líneas anteriores sobre técnicas de producción de datos, y un sistema de codificación abierta para la identificación de las subcategorías que conducen a la presentación de los resultados. La definición inicial de las familias y las categorías de la codificación axial se realiza a partir del análisis de la documentación institucional y de los protocolos originales de entrevistas y grupos focales. En el desarrollo de las conclusiones se emplea un sistema de codificación selectiva en torno a los elementos que constituyen un modelo de universidad como praxis liberadora o bancaria. El análisis de datos se ha realizado utilizando el programa de software ATLAS.ti versión 8.

Se han seguido diferentes estrategias y acciones con el objetivo de asegurar que la investigación cumple con los cuatro criterios de rigor (Hernández et al., 2010) de la investigación cualitativa: el criterio de credibilidad se ha garantizado a partir de la estrategia de triangulación de fuentes (entrevistas a diferentes agentes, diario de campo, documentación institucional, bibliografía internacional, investigaciones nacionales con diseños metodológicos homólogos), la transferibilidad parcial a partir del diseño del marco metodológico, la dependencia mediante auditorías externas, y la confirmabilidad a partir de los registros en el diario de campo, la adaptación de protocolos de producción de datos validados, la transcripción y codificación completa de las entrevistas, y la codificación de grandes unidades de análisis.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados del proceso de investigación en torno a tres familias de análisis. La primera es el *Concepto de Diversidad*, que incluye las diferentes significaciones personales acerca de este concepto. La segunda se relaciona con las *Actitudes hacia la Inclusión*, vinculada con la actitud personal hacia el desarrollo de acciones de orientación inclusiva. Finalmente, la última familia es el *Concepto Institucional de Diversidad y Actitudes hacia la Inclusión*, relacionada con la percepción de las/os participantes acerca de las significaciones del concepto de diversidad que existen en la UCM y en la Facultad de Educación, así como de las actitudes de la comunidad universitaria hacia el desarrollo de acciones para la inclusión. A diferencia de las familias anteriores, no se refleja la visión personal, sino la percepción sobre la visión institucional.

### Concepto de Diversidad y Actitudes hacia la Inclusión

En las familias concepto de diversidad y actitudes hacia la inclusión se pueden diferenciar tres líneas discursivas en los diferentes agentes entrevistados: integrador, inclusivo canónico e inclusivo transformador.

Dentro del discurso integrador, identificado en algunos/as docentes y estudiantes, la diversidad se asocia con las identidades no normativas o con el déficit, y se propone el desarrollo de

acciones para la adaptación de los/as estudiantes que ostentan estas identidades a las estructuras institucionales.

Diferente, distinto, eh... no se, aceptación, eh... integración. (...) No sé, eh... peculiar, también. (...) Sí, eso, con algo diferente, con algo que se sale del patrón como de lo normal, de lo habitual. Se escapa un poco del patrón, a eso lo asocio.  
(E\_ALUMN\_M\_20/04/2021)

Dentro de la universidad yo diría que bueno, nos hemos enfrentado a niños que, o sea digo niños porque trabajo con niños, pero a universitarios que tenían algunas dificultades para adaptarse a las determinadas asignaturas o enfrentar las determinadas asignaturas y bueno, había que hacer pequeñas adaptaciones, normalmente metodológicas, para que pudieran seguir las clases.  
(E\_PDI\_M\_09/11/2020)

Es relevante que varias/os estudiantes y docentes que se posicionan en este discurso vinculan el concepto de diversidad únicamente con las personas con diversidad funcional<sup>2</sup>—especialmente de tipo motórico y sensorial—o necesidades educativas especiales.

Otro elemento para destacar es que algunas/os estudiantes relacionan esta concepción con la formación recibida en la Facultad.

Yo si pienso en diversidad pienso en silla de ruedas, sí (...) Yo creo que es porque cuando yo estudié la carrera estudiábamos diversidad desde muchas perspectivas, pero sí que es verdad que lo que más se me quedó era la diversidad más en el ámbito, sí, la motora (...). Si pienso en la universidad y en la diversidad pienso más en temas relacionados con la dislexia, por ejemplo, con TDH, con TEA.  
(E\_ALUMN\_25/11/2020)

En el discurso inclusivo canónico se aboga por un escenario en el que la inclusión sea el horizonte, pero sin desarrollar un proceso de transformación institucional ni reconocer la existencia de las situaciones de desventaja. Las/os estudiantes y docentes que se sitúan en este discurso entienden la diversidad como valor o como característica inherente a las personas.

Creo que es un concepto bastante complejo de ponerle una definición única, porque diversidad es aquello que nos define como seres humanos, que es que somos diferentes y tenemos diferencias entre nosotros, ya sea a un ámbito educativo, a un ámbito social, a un ámbito físico, a un ámbito psicológico. Entonces así a nivel general creo que sería lo que nos define como seres humanos, ¿no?, que somos diversos, y por tanto cada uno tiene sus características propias.  
(E\_PDI\_M\_30/10/2020)

En relación con los grupos protegidos, en el caso de las/os docentes, identifican el alumnado con diversidad funcional, diversidad cultural (desde el enfoque de la multiculturalidad) y diversidad de origen socioeconómico. También se destaca la importancia de *dar ejemplo* desde la Institución, especialmente, en el caso de la Facultad de Educación.

Las cuatro personas del PTGAS entrevistadas se posicionan en este enfoque, aportando definiciones vinculadas a una idea de diversidad como reconocimiento de la diferencia desde el

---

<sup>2</sup> Si bien el concepto de diversidad funcional es propio del contexto español, se ha optado por el uso preferente de este término atendiendo a las reivindicaciones del Foro de Vida Independiente y Diversidad como pensamiento teórico-práctico en torno a esta realidad humana



principio de igualdad de oportunidades, pero sin incluir elementos de justicia social (hay una excepción en una parte de una entrevista, en la que, aludiendo a la situación actual, una participante suscribe las acciones de discriminación positiva). En algunas entrevistas se referencian determinados grupos protegidos: personas con diversidad funcional, diversidad cultural, diversidad socioeconómica, diversidad sexogenérica y género. También se destaca el principio de accesibilidad universal, así como la idea de que el reto de la inclusión *es un camino muy despacito*. En algunas entrevistas, también, se revelan algunos toques del paradigma integrador.

Yo sí que creo que formo parte de un grupo protegido que son los gerentes, pero bromas aparte, yo sí que creo que en el fondo pertenezco a la diversidad. Es decir, yo soy completamente diferente a cualquiera de mis compañeros y me gustaría que la universidad, cuando va a tratar cualquier asunto, promociones internas, tal, no sé qué, me viese como una persona y no como un... como una persona con las características que tengo. (E\_PTGAS\_H\_03/10/2019)

Entre las/os diferentes líderes institucionales entrevistadas/os hay un discurso bastante unánime. Incluso, si bien únicamente se entrevistó a dos líderes del periodo rectoral 2015–2019, sus concepciones y actitudes acerca de la diversidad son coherentes con las visiones de las líderes del periodo rectoral 2019–2023. Para las/os líderes situadas/os en este discurso, la diversidad se conceptualiza, de una parte, como característica inherente a la condición humana o como norma y, de otra parte, como valor.

Yo particularmente creo que diversos y diversas somos todos y todas (...). Como seres humanos, tenemos un perfil diverso (...). La diversidad no es ser distintos, sino tener unas características que tenemos todos. (LE\_M\_09/10/2018)

Una líder de estudiantes sí destaca que coexisten dos visiones: la diversidad como norma o valor y la diversidad como defecto o como lo diferente. Esta visión se concreta en el desarrollo de acciones específicas para grupos protegidos (estudiantes con diversidad funcional, con diversidad sexogenérica, migrantes y refugiados, en desventaja socioeconómica, y mujeres). En relación con estas acciones, especialmente en el caso de las/os estudiantes racializadas/os y de las/os que pertenecen a etnias o confesiones religiosas no hegemónicas, se destaca la importancia de desarrollar acciones de visibilización que permitan dar voz a estos grupos. Así mismo, es relevante destacar que algunas líderes reconocen la necesidad de desarrollar acciones específicas dirigidas a las mujeres, y otras consideran que las mujeres no son un grupo protegido, sino la mitad de la población y, en este sentido, consideran que las acciones deberían ir dirigidas a víctimas del sexismo, así como a erradicar comportamientos sexistas. Algunas líderes apuntan que las acciones para la inclusión dirigidas a determinados colectivos en ocasiones tienen un elemento reduccionista, pero en tanto que la comunidad UCM tiene un gran número de estudiantes, consideran que aun así es relevante desarrollar este tipo de actuaciones. Así mismo, también apuntan que en ocasiones necesitan colectivizar para justificar frente a la Administración las acciones, en tanto que trabajar en función de necesidades en vez de colectivos en ocasiones genera una percepción de arbitrariedad. También algunas/os líderes manifestaron, de diferentes formas, no coincidir con este tipo de actuaciones.

En las entrevistas realizadas con asociaciones, la diversidad se conceptualiza como característica inherente a la condición humana, aunque también se identifica la diversidad como *las cualidades que se salgan de lo típico*.

Desde mi punto de vista, la diversidad pues es una característica del ser humano, en todo el colectivo, los seres humanos somos diversos por naturaleza. Entonces claro, cuando ha habido todo este cambio de etiquetas para determinados colectivos, desde nuestro mundillo que trabajamos con discapacidad intelectual, claro, la diversidad se

nos queda muy amplia, ¿no? (...). Entonces claro, ahí es un poco complejo en describirlo (...). Claro pues, al final la diversidad como las diferencias, o las cualidades que se salgan de lo típico, ¿no?, por así decir. (Asociación)

En el caso del discurso inclusivo transformador, la inclusión se conceptualiza desde el principio de justicia social. Solo una estudiante se ha identificado con este discurso. Además, esta estudiante ha vivido situaciones de discriminación en la Facultad por ser *disca*, tal y como ella misma se identificó en diferentes partes de la entrevista. Para ella, el concepto diversidad es un eufemismo para ocultar las relaciones de poder.

Creo que es real que todas somos diversas, pero en una sociedad capitalista, racista, capacitista esa diversidad no existe, sino que, o sea, hay relaciones de poder y de opresión. Entonces, asumir que existe diversidad sin atender como al sistema que nos oprime, creo que es olvidar toda esa violencia que existe. (E\_ALUMN\_M\_14/04/2021)

En el caso de las/os docentes, solo dos se sitúan en este discurso, y también cuestionan el término diversidad para referenciar la otredad o las jerarquías. Una de ellas se posiciona a favor de las políticas de discriminación positiva. En relación con los grupos protegidos, esta participante destaca el alumnado con diversidad funcional, las diversidades sexo-genéricas y la diversidad cultural (vinculada a los aspectos de racialización).

Yo es que creo que es necesaria [la discriminación positiva], creo que es necesaria, porque imagínate. Para la oficina de diversidad sexual, vamos a poner, si al final se contrata o se da una beca a una persona cis-hetero, seguimos en las mismas. Es que a lo mejor tiene que existir una política de discriminación positiva para contratar a una persona trans, por ejemplo, que tienen absolutas dificultades para encontrar trabajo. O si hablamos de diversidades culturales que hable yo de etnicidad, pues no, tendrán que ser personas racializadas, las personas que han sufrido las opresiones de la racialización las que hablen. Entonces, claro que creo, o desde la diversidad funcional, que lo hablemos desde las personas con capacidades hegemónicas. Yo creo que estamos en un punto en el que es preciso un poco de discriminación positiva (...), porque sino estaríamos perpetuando un sistema bastante hegemónico. (E\_PDI\_M\_06/04/2021)

En el caso de las/os estudiantes internacionales, todas/os se posicionan en este último discurso. Y, de nuevo, se cuestiona el concepto de diversidad cuando se utiliza para ocultar las desigualdades.

Diversidad me parece, a ver, me parece una palabra un poco problemática, que me parece que de alguna manera quizás ofrece buenas intenciones a primera vista (...). Pero por lo que yo estuve también viendo con respecto a la diversidad y a cómo se utiliza la diversidad, y a cómo se habla de la diversidad, muchas veces he visto que se utiliza ese significante para ocultar quizás las desigualdades que hay y justamente la falta de diversidad que hay efectivamente en algunos espacios. Entonces por eso me parece una palabra un poco problemática. Porque quizás yo creo que ofrece como buenas intenciones y termina funcionando como una fachada, como algo, una formulación políticamente correcta. (E\_INTERNACIONAL\_H\_03/03/2021)

Un elemento interesante, es que cuando se les preguntó acerca del concepto de diversidad a dos estudiantes peruanas lo primero que respondieron fue *Perú*. También se aborda en las entrevistas la idea del círculo de reproducción de las desigualdades, la educación como ascensor social, y el caso de

las Universidades Interculturales en México como ejemplo de la resistencia a los movimientos europeos basados en los rankings. Sobre los grupos protegidos, destacan las situaciones de discriminación vinculadas a la raza, clase social, sexo y el caso de las poblaciones indígenas en México.

Sobre los/as líderes institucionales, solo una líder técnica identifica un concepto de diversidad vinculado a la justicia social, y apunta que el mero reconocimiento de la diferencia no es una buena visión de lo que es la diversidad.

A mí me parece que la diversidad está más ligada a lo que entendemos por justicia social que al reconocimiento de la diferencia. Creo que el reconocimiento de la diferencia no es una buena visión de lo que es la diversidad. Por eso para mí son dos cosas que no se deberían complementar porque realmente a lo que hay que tender es a la justicia social y a entender que todos somos diversos y todas somos diversas.

(E\_LT\_M\_24/04/2020)

### Concepto Institucional de Diversidad y Actitudes hacia la Inclusión

En la familia concepto institucional de diversidad y actitudes hacia la inclusión, las repuestas aportadas por estudiantes, PDI y asociaciones son muy dispares. En el caso de las/os estudiantes, sí que es común que para justificar sus posiciones aludan generalmente al profesorado, no al liderazgo universitario. A continuación, se presentan de forma sintética los elementos que destacaron estos tres agentes en las entrevistas (Tabla 2):

**Tabla 2**

*El concepto institucional de diversidad y las actitudes hacia la inclusión desde las voces de estudiantes, PDI y asociaciones*

Agentes	Concepto institucional de diversidad y actitudes hacia la inclusión
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión positiva del profesorado: la atención al alumnado con diversidad funcional, la mejora de la accesibilidad, la flexibilidad</li> <li>- El profesorado <i>da muchas cosas por hecho</i></li> <li>- <i>Todo depende del profesor que te toque</i></li> <li>- Parece que sí que existe una política de inclusión</li> <li>- <i>Se va muy de somos diversas, pero en realidad siento que es solo una máscara</i></li> </ul>
PDI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolución desde el enfoque integrador al enfoque inclusivo</li> <li>- El enfoque inclusivo se asume en las estructuras institucionales, pero falta que trascienda a la cultura institucional</li> <li>- Hay diferencias en el profesorado en función del área de conocimiento: diferencias entre Facultades, entre departamentos dentro de la Facultad, y entre líneas de investigación dentro de cada departamento</li> <li>- El profesorado no ha recibido formación suficiente en temas de inclusión y diversidad</li> <li>- El enfoque inclusivo adoptado desde la Educación Pública en etapas educativas obligatorias ha contribuido a la adopción de este enfoque en el ámbito universitario. También ha contribuido el marco legislativo, los activismos sociales y movimientos académicos</li> <li>- Los protocolos son insuficientes si no se articulan actuaciones que den respuesta a las situaciones concretas de cada estudiante</li> </ul>

Agentes	Concepto institucional de diversidad y actitudes hacia la inclusión
Asociaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Pandemia y la respuesta de la UCM: la presencialidad como acción para la equidad y acciones para compensar la brecha digital</li> <li>- El liderazgo universitario: percepción de progreso, el principio de adaptación, <i>es diversidad pues muy concreta de este público</i></li> <li>- Las iniciativas personales</li> <li>- <i>Depende mucho también del profesor</i></li> </ul>

*Nota:* elaboración propia.

En el caso del PTGAS, la primera persona entrevistada en la Facultad vincula el concepto institucional de diversidad e inclusión con la igualdad de trato a todas las personas que forman parte de la comunidad universitaria. Ello lo relaciona con la creación de algunas estructuras institucionales en la UCM. Sin embargo, a partir de su experiencia en la Oficina de Igualdad, apunta dificultades para desarrollar acciones con el profesorado, y que las acciones dirigidas a los/as estudiantes no eran una línea prioritaria. También destaca que faltan pautas concretas de acción desde estas estructuras en relación con la atención a los/as estudiantes. El gerente de facultad entrevistado también relaciona la concepción institucional de la diversidad con las estructuras institucionales de la UCM. Además, destaca una evolución positiva en el desarrollo de esta política universitaria.

Cuando entré en la Universidad como funcionario aquí no se hacía nada, no se hacía ningún extra para las personas, salvo exención de tasas o algún tipo de cuestión vinculada a lo económico. Ahora se hacen políticas activas (...), yo creo que ha cambiado mucho y sobre todo el reconocimiento de esas situaciones en esos colectivos que son completamente diferentes. Y, por supuesto, ha cambiado radicalmente cómo la universidad entiende y atiende a este tipo de colectivos, ha cambiado radical. (E\_PTGAS\_H\_03/10/2019)

Las otras dos personas que participaron de la Facultad se habían incorporado hace poco tiempo y únicamente destacaron algunas impresiones: concienciación sobre distintas capacidades y género (en la Facultad de Educación) y adaptación a los cambios sociales.

Algunas/os líderes institucionales entrevistadas/os coinciden en que, si bien se están realizando esfuerzos desde el equipo rectoral actual (y también desde el anterior equipo) para avanzar hacia una concepción de diversidad como valor, como característica inherente a la condición humana, el concepto de diversidad aún está más vinculado a los planteamientos teóricos que consideran la diversidad como defecto o como lo distinto. Además, algunas/os líderes señalan que esta segunda visión persiste especialmente en las facultades, donde no ha llegado la concepción de diversidad como valor que se está tratando de impulsar desde el liderazgo universitario. Al respecto, es importante apuntar también que dos líderes de estudiantes destacaron que las actuaciones de los movimientos estudiantiles de la Facultad de Educación están evidenciando una demanda por parte del alumnado de negociar la cultura inclusiva.

En segundo lugar, sostienen que las actuaciones para la inclusión aún siguen muy vinculadas a la atención de personas con diversidad funcional, aunque se han empezado a desarrollar acciones orientadas a garantizar la inclusión de otros grupos y personas. Así mismo, destacan que aún existe una actitud desfavorable por parte de algunas personas hacia el desarrollo de este tipo de acciones en función de los grupos hacia los que estén dirigidas, especialmente, en relación con las acciones dirigidas a la población migrante.

Se considera que el racismo es episódico y muy puntual, cuando lo que hay son, pues es como el machismo, es estructural y entonces si no se erradica se permanece. Y en el tema de la discriminación cultural y racial es exactamente lo mismo. Si no se visibiliza y erradica, permanece. Entonces permanece constantemente en las pautas institucionales. Y eso me preocupa mucho, porque me parece que hay menos sensibilidad sobre este tema dentro de la universidad que respecto a la diferencia sexogenérica o a la igualdad entre hombres y mujeres. Me parece que es el tema más alejado de las conciencias. (E\_LT\_M\_12/03/2020)

En tercer lugar, señalan que aún existe una visión normativa del estudiante universitario, aunque apuntan que la realidad está muy alejada de esta visión.

En cuarto lugar, destacan que, si bien el perfil del alumnado es cada vez más heterogéneo, aún es escasa la presencia de comunidad universitaria con características protegidas, especialmente de alumnado y profesorado migrante. Además, apuntan que ello se revela de manera más acentuada en posiciones de liderazgo universitario.

En quinto lugar, apuntan que la Universidad se orienta a la formación de las/os mejores profesionales y a la inserción laboral del alumnado, pero existe una escasa preocupación por cuestiones sociales, tanto dentro de la propia UCM como a nivel social.

En sexto lugar, en relación con las líderes de estudiantes, es relevante destacar que perciben que los esfuerzos por avanzar hacia una comunidad universitaria inclusiva no siempre son sinceros, sino que en ocasiones responden al deseo de recibir un reconocimiento simbólico. Esta visión difiere de la del resto de líderes institucionales.

A ver, sí la hay [conciencia en cuestiones sociales], pero no se hasta qué punto es un poco postureo. Como que todos sabemos que tenemos que estar concienciados, pero a la hora de la verdad, quién habla por ellos (...). Yo he sentido que desde la Gerencia se lo han tomado como yo he hecho esto mejor que alguien, como si fuese un plus, no como si se ha roto una cañería pues tienes que arreglarlo, no es un plus tuyo, o sea, sin embargo, en estos casos es como pues yo he atendido a tal, como si fuera algo extra, y realmente no debería ser algo extra. (E\_LE\_M\_21/05/2020)

También destacan que algunas políticas de inclusión (como las políticas de becas y ayudas al estudio) tienen un importante componente meritocrático. Finalmente, en relación con la Facultad de Educación, destacan que las concepciones acerca de la diversidad son similares a las existentes a nivel UCM, aunque se revela de manera más acentuada la visión de la inclusión vinculada a la atención de personas con necesidades educativas especiales. También destacan que el equipo rectoral actual tiene una actitud favorable hacia el desarrollo de acciones para la inclusión.

## **Discusión y Conclusiones**

Algunos estudios de ámbito nacional e internacional sobre concepciones y actitudes hacia la atención a la diversidad en contextos universitarios permiten contrastar la credibilidad de los resultados obtenidos en la presente investigación.

Naranjo et al. (2022) realizan un estudio sobre las políticas inclusivas en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y la UCM a partir del análisis de las memorias de diferentes unidades y servicios. Se revelan tres conclusiones principales: 1). Ambas universidades se aproximan a un concepto de diversidad desde un enfoque economicista de orientación adaptativa, aunque en algunos casos (por ejemplo, en las unidades de aprendizaje-servicio) sí que se distinguen los principios de equidad y justicia social; 2). Se destaca un enfoque más próximo al mero

reconocimiento de la diversidad que al compromiso de toda la comunidad universitaria con el reto de la inclusión; y 3). Ambas universidades:

se encuentran aún en un estadio de transición entre el paradigma de la otredad y la integración, y aquel que aboga por una transformación institucional desde el reconocimiento de que existen determinadas diversidades que han sido tradicionalmente invisibilizadas, discriminadas y asimiladas desde la ideología de la normalidad. (Naranjo et al., 2022, p. 55)

Por su parte, el estudio de Álvarez-Castillo et al. (2021, p. 1) realizado en treinta y tres universidades españolas concluye que:

Las universidades españolas han adoptado un modelo dual asimétrico, en el que las ideas neoliberales mantienen su hegemonía mientras, aunque de forma subordinada, se han ido consolidando en paralelo determinadas innovaciones para proteger a una serie de colectivos vulnerables bajo la retórica de la equidad y la justicia social.

García-Cano et al. (2022) también apuntan la existencia de dos líneas discursivas en los contextos universitarios: la desarticulación y la intersección. En el primer caso, la diversidad se conceptualiza desde la mera pluralidad de características personales o grupales, sin cuestionar otros elementos como las relaciones de poder que se establecen entre personas o grupos que ostentan determinadas identidades. En el segundo caso, la diversidad se conceptualiza desde un enfoque feminista que cuestiona el *status quo* y reconoce “las desigualdades que producen las interacciones de género, raza, clase y otros sistemas de dominio o marginación” (p. 82).

Los resultados y conclusiones de estos estudios que visibilizan la coexistencia de diferentes líneas discursivas en los contextos universitarios (con una hegemonía del paradigma integrador y del inclusivo-canónico), coinciden con las voces entrevistadas que revelan que, si bien se están realizando esfuerzos para avanzar hacia un modelo de universidad inclusiva basado en un concepto de diversidad como valor, aún permanece en diferentes ámbitos un concepto de diversidad como defecto vinculado a acciones de carácter adaptativo o, en el mejor de los casos, un enfoque basado en el mero reconocimiento de la diferencia que no incluye los principios de equidad y justicia social de orientación transformadora.

Así mismo, en el estudio de Jiménez-Millán y García-Cano (2021) se abordan dos cuestiones que coinciden con las conclusiones de Langa y Lubián (2021): el discurso sobre la diversidad vinculado al desempeño académico, “la lógica meritocrática como expresión de justicia distributiva” (Langa y Lubián, 2021, p. 83) y la diversidad vinculada a la diversidad funcional. Además, Jiménez-Millán y García-Cano (2021) destacan el contraste entre el contexto español, donde existe una fuerte asociación entre diversidad y diversidad funcional, y el contexto europeo y americano, en el que la diversidad se vincula con aspectos de etnicidad y racialización. Ello es muy visible en los resultados obtenidos si se considera el contraste entre las respuestas aportadas por todos los agentes excepto las/os estudiantes internacionales de movilidad, un grupo que se posiciona en un discurso inclusivo-transformador y que destaca las situaciones de discriminación vinculadas a la raza, clase social, sexo y el caso de las poblaciones indígenas en México.

En el caso de los estudios internacionales, Buenestado-Fernández et al. (2019) realizan un estudio en 127 universidades del Ranking Académico de las Universidades del Mundo (ARWU) y concluyen que las instituciones de educación superior del ARWU están en proceso de institucionalización: los objetivos institucionales en materia de atención a la diversidad se relacionan con aumentar la presencia de la comunidad universitaria con características protegidas, el concepto de diversidad se define en términos de representación de las diferencias (no de justicia social), y ni siquiera el objetivo de representación de las diferencias se ha logrado. En el caso del presente

estudio, tal y como se ha apuntado en líneas anteriores, sí que se coincide con la definición de un concepto de diversidad en términos de representación de las diferencias vinculado a las intenciones de aproximación a un modelo inclusivo-canónico. Sin embargo, los objetivos en materia de atención a la diversidad revelados en el estudio no se relacionan tanto con la dimensión de acceso y el aumento de la presencia de alumnado con características protegidas, sino con la dimensión de retención o incluso de participación a partir del impulso de acciones (que responden más a los intentos de dar respuesta a necesidades puntuales y concretas que a un esfuerzo de transformación institucional) para tratar de garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado.

Por su parte, Delbury (2020) destaca que las/os estudiantes cuyas identidades se encuentran fuera de la norma, han vivido en las instituciones universitarias una historia de negación, de invisibilización y, actualmente de asimilación por la cultura hegemónica dominante desde un paradigma asistencialista basado en los discursos del déficit. Estos discursos, también preocupan a autoras/es como Booi et al. (2017) y Burke (2013), quienes destacan cómo la cultura hegemónica neoliberal ha traspasado los muros de la universidad. Como consecuencia, existe un paradigma dominante basado en los imperativos económicos y el principio de meritocracia, desde el que se legitiman los discursos del déficit, que no es coherente con el principio de justicia social que sostiene el paradigma inclusivo.

La investigación permite concluir que aún permanece un modelo hegemónico de naturaleza bancaria, a pesar de ha habido una evolución positiva en las concepciones y actitudes hacia la atención a la diversidad. En este sentido, dentro de este marco de la ideología de la normalidad en el contexto universitario, es importante considerar que no todas las situaciones de desigualdad permanecen en todas sus dimensiones (acceso, participación, retención y logro). Sin embargo, el hecho de que determinados grupos hayan alcanzado el hito de acceder a los estudios universitarios, no quiere decir que las desigualdades asociadas a determinadas identidades no existan. Por ello, es difícil a la par que peligroso asumir el discurso que define la diversidad desde el mero reconocimiento de la diferencia, negando la existencia de barreras asociadas a determinadas identidades bajo la premisa de que todas/os somos diversas/os y, por tanto, no hay que hacer nada, si acaso, acciones orientadas a resolver necesidades puntuales y concretas de cada persona, pero en ningún caso acciones orientadas a garantizar la equidad y la justicia social. Ello ha permitido enmascarar la extensión de los discursos negacionistas de la existencia de desigualdades desde el paradigma de la meritocracia y la igualdad de oportunidades.

Frente a ello, es imperativo desenmascarar y visibilizar estas situaciones de desventaja asociadas a determinadas características identitarias que han sido tradicionalmente excluidas de las instituciones universitarias, tanto desde la investigación como desde la práctica educativa, para poder diferenciar las acciones genuinas que se orientan desde una mirada que entiende la educación como una praxis liberadora, y aquellas que, bajo un discurso de aparentes buenas intenciones, permanecen en una visión bancaria de la educación bajo la protección de un discurso en el que, si bien lo que se espera es mantener el *status quo*, se trata de transmitir que *se está trabajando en ello*.

La principal limitación del estudio se relaciona con el hecho de que no es lo mismo la representación de la realidad mediada por el proceso de investigación que la propia realidad en sí. Por ello, es relevante destacar que los resultados que se han presentado únicamente reflejan las voces de las personas que han participado, no de toda la comunidad universitaria. Además, hay que tener en cuenta que la mayor parte de las personas que finalmente aceptaron participar tenían interés en el tema de la inclusión en el ámbito universitario, desde diferentes miradas y con diferentes niveles de conocimiento. Quienes no tenían interés en estos temas, o declinaron la invitación o simplemente no contestaron.

Se espera que este trabajo pueda contribuir a la práctica educativa a través del reconocimiento y la visibilización de las significaciones y discursos que respaldan las acciones

vinculadas a la atención a la diversidad o la propia cultura institucional como paso previo a la transformación institucional hacia un modelo de universidad inclusiva. En cuanto a las implicaciones para la investigación, se espera que este estudio pueda ofrecer un marco epistemológico y metodológico para el estudio de estas situaciones desde los propios principios de la filosofía de la inclusión, atendiendo al paradigma de la Pedagogía Crítica, así como al uso de metodologías que permitan ofrecer una visión de la realidad desde las voces de las personas implicadas en estos procesos.

## Referencias

- Agrela, B., Grande, M. L., Langa, D., García-Cano, M., & Álvarez, J. L. (2021). *Protocolo de entrevista a líderes universitarios sobre atención a la diversidad*. Proyecto I+D+I EDU2017-82862-500R (2018-2021). Ministerio de Economía Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación, Fondo Europeo de Desarrollo Regional.
- Álvarez-Castillo, J. L., Hernández-Lloret, C. M., González-González, H., Espino-Díaz, L., & Fernández-Caminero, G. (2021). Exploring the status of diversity in policies and practices of Spanish universities. An asymmetric dual model. *Heliyon*, 7(3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06450>
- Álvarez, J. L., & García-Cano, M. (2022). *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de institucionalización*. Narcea.
- Antolínez, I., Gallego, B., & Valero, C. (2022). Repensando la universidad. Atención inclusiva a la diversidad desde el discurso del alumnado. En J. L. Álvarez & M. García-Cano (Eds.), *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de institucionalización* (pp. 81–96). Narcea.
- Naranjo, M., García, M., & Belando, M. R. (2022). La práctica institucional: análisis de las Memorias de las UAD en la UNED y en la UCM. En J. L. Álvarez y M. García-Cano (Eds.), *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de la institucionalización* (pp. 43–56). Narcea.
- Booi, M., Vincent, L., & Liccardo, S. (2017). Counting on demographic equity to transform institutional cultures at historically white South African universities? *Higher Education Research & Development*, 36(3), 498–510. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1289155>
- Buenestado-Fernández, M., Álvarez-Castillo, J. L., González-González, H., & Espino-Díaz, L. (2019). Evaluating the institutionalisation of diversity outreach in top universities worldwide. *PLoS ONE*, 14(7), 1–19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219525>
- Burke, P. J. (2013). The right to higher education: Neoliberalism, gender and professional mis/recognitions. *International Studies in Sociology of Education*, 23(2), 107–126. <https://doi.org/10.1080/09620214.2013.790660>
- Calderón, I., Oña, J. M., Rascón, M. T., & Ruiz, C. (2015). Sombras y luces en la construcción de escuelas inclusivas. En J. L. González (Coord.), *Educación, desarrollo y cohesión social* (pp. 307–316). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Delbury, P. (2020). ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista Electrónica Educare*, 24 (1), 1–15. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.22>
- Díez, E. J. (2022). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Octaedro.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- García-Cano, M., Buenestado, M., Hinojosa, E. F., & Jiménez, A. (2022). Innovación docente para la igualdad y para la diversidad en las políticas universitarias de España. *Aula Abierta*, 51(1), 75–84. <https://doi.org/10.17811/rife.51.1.2022.75-84>
- Goenechea, C., Jiménez, R. A., Gallego, B., Antolínez, I., García-Cano, M., & Álvarez, J. L. (2021). *Protocolo de entrevista a estudiantes universitarios sobre atención a la diversidad*. Proyecto I+D+I



- EDU2017-82862-R (2018-2021). Ministerio de Economía Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación, Fondo Europeo de Desarrollo Regional.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jiménez-Millán, A., & García-Cano, M. (2021). Retóricas sobre diversidad en la universidad pública española según sus líderes. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 28. <https://doi.org/10.29101/crcs.v28i0.14606>
- Langa, D., & Argela, B. (2022). Nociones de atención a la diversidad y educación inclusiva en contextos universitarios. Discurso de líderes institucionales. En J. L. Álvarez & M. García-Cano (Eds.), *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de institucionalización* (pp. 57–68). Narcea.
- Langa, D., & Lubián, C. (2021). La atención a la diversidad en las universidades españolas a través de los discursos de sus líderes. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 79–88. <https://doi.org/10.5209/rced.68022>
- Luke, T., & Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 38–53. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548>
- Martínez, M. J., Lloret, C., Pérez, A., Ramos, G., Chica, I., García-Cano, M., & Álvarez, J. L. (2021a). *Protocolo de entrevista a personal universitario de administración y servicios sobre atención a la diversidad*. Proyecto I+D+I EDU2017-82862-R (2018-2021). Ministerio de Economía Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación, Fondo Europeo de Desarrollo Regional.
- Martínez, M. J., Lloret, C., Pérez, A., Ramos, G., Chica, I., García-Cano, M., & Álvarez, J. L. (2021b). *Protocolo de entrevista a profesorado universitario sobre atención a la diversidad*. Proyecto I+D+I EDU2017-82862-R (2018-2021). Ministerio de Economía Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación, Fondo Europeo de Desarrollo Regional.
- Martínez-Usarralde, M. J., & Lloret-Catalá, C. (2022). La voz inclusiva del personal de administración y servicios y del profesorado universitario. En J. L. Álvarez & M. García-Cano (Eds.), *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de institucionalización* (pp. 69–80). Narcea.
- Naranjo, M., García, M., & Belando, M. R. (2022). La práctica institucional: análisis de las Memorias de las UAD en la UNED y en la UCM. En J. L. Álvarez & M. García-Cano (Eds.), *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de la institucionalización* (pp. 43–56). Narcea.
- O’Shea, S. H., Lysaght, P., Roberts, J., & Harwood, V. (2016). Shifting the blame in higher education—social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research and Development*, 35(2), 322–336. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388>
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer: ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Los Libros de la Catarata.
- Sánchez, M., y García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. Catarata Ediciones.

## Sobre la Autora

### María Naranjo-Crespo

Universidad Complutense de Madrid

marnaran@ucm.es

Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Sus líneas de investigación se centran en la inclusión social y educativa, la adolescencia y juventud en situación de dificultad social, y la política educativa. Actualmente, es profesora doctora en el Área de Educación de la Universidad Internacional de la Empresa, profesora doctora en el CES Don Bosco y miembro del grupo Configuraciones Pedagógicas y Cultura Cívico-social de la Universidad Complutense de Madrid.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6161-7659>

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 32 Número 31

27 de mayo 2024

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

---