

3



La educación superior como derecho humano: diagnóstico de la inclusión universitaria de grupos en situación de vulnerabilidad en Iberoamérica

Higher education as a human right: diagnostic of university inclusion of vulnerable groups in Iberoamerica

**Esther Prieto-Jiménez*;
Manuel J. Perea Rodríguez**;
Mary Luz Parra Gómez***;
Guillermo Domínguez-Fernández******

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45834

**Recibido: 17 de julio de 2025
Aceptado: 8 de agosto de 2025**

*ESTHER PRIETO-JIMÉNEZ: Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesora Titular del Departamento de Educación y Ps. Social de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Directora de la Cátedra Iberoamericana de Educación en Derechos Humanos, Ciudadanía Crítica y Desarrollo Sostenible. Presidenta de la Red Iberoamericana de las Universidades comprometidas con la Educación en Derechos Humanos. Directora del Máster en Educación para el Desarrollo, sensibilización social y cultura de Paz. Coordinadora del Proyecto Erasmus+ titulado Derecho a la Igualdad de Estudios Universitarios por los grupos más Vulnerables (EDUDER) N° 101129036. **Datos de contacto:** e-mail: eprijim@upo.es

MANUEL J. PEREA RODRÍGUEZ: Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Pablo de Olavide, Licenciado en Periodismo por la Universidad de Sevilla y Graduado en Educación Social por la UNED. Experto en educación inclusiva para la equidad y miembro del Grupo de Investigación GEDUPO, participa en proyectos en España y Latinoamérica. Profesor en el área de Teoría e Historia de la Educación, investiga sobre educación de personas adultas, educación a lo largo de la vida y reducción de riesgos psicosociales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2913-7524>. **Datos de contacto: e-mail: mjperrod@upo.es

***MARY LUZ PARRA GÓMEZ: Profesora del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Educación con Énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia y Doctora en Educación de la Universidad Santo Tomás. Experta en el trabajo con población con discapacidad y en situación de vulnerabilidad, en escenarios educativos de inclusión e investigativos. Integrante del Grupo Dimensión Ambiental de la Universidad Pedagógica Nacional, perteneció al del Centro de Educación Para la Paz, la Memoria y los Derechos Humanos (CEDEPAZ) de la Universidad Pedagógica Nacional, Perteneciente a la Red de Comunidad de Prácticas Pedagógicas por la Verdad, la Memoria y la No Repetición. Integrante de los grupos de investigación de Investigación Diversidades, Formación y Educación y Grupo de Educación, Derechos Humanos y ciudadanía. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8828-7082>. **Datos de contacto:** e-mail: mlparra@pedagogica.edu.co

****GUILLERMO DOMÍNGUEZ-FERNÁNDEZ: Fundador y Director adjunto a la Presidencia de la Cátedra Iberoamericana de Educación en Derechos Humanos, Ciudadanía Crítica y Desarrollo Sostenible de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Ha sido Profesor Titular del Departamento de Educación y Ps. Social de la Universidad Pablo de Olavide, así como de la Universidad Complutense de Madrid y de la UNED. Responsable de calidad del Proyecto Erasmus+ EDUDER. Director y profesor, en diferentes Doctorados Internacionales en España y en Latinoamérica. Asesor y consultor de Dirección y Gestión de Universidades: Católica de Perú, Ambato y Loja de Ecuador, la Red de la Salle de Latinoamérica-ANUIL, Católica y BIO-BIO de Chile, elegido Profesor Visitante de la Universidad Nacional de Asunción, de la Universidad de Cartagena de Indias, de Colombia, Universidad Nacional de Nicaragua, Universidad de Rio Negro de Brasil y de la Universidad de Ambato en Ecuador, entre otras universidades.. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1092-5202> **Datos de contacto:** e-mail: gdomfer@upo.es

Resumen

Este artículo expone los principales hallazgos obtenidos a partir del diagnóstico que se desarrolló en el marco del Proyecto ERASMUS+ Derecho a la Igualdad de Estudios Universitarios por los grupos más Vulnerables (EDUDER) N° 101129036. El proyecto EDUDER, cofinanciado por la Unión Europea, tiene como objetivo favorecer el derecho a la educación superior de personas en situación de vulnerabilidad en Iberoamérica. Por ello, está integrado por 19 universidades, pertenecientes a 9 países iberoamericanos. Específicamente, esta publicación se centra en presentar los resultados del informe diagnóstico realizado. A partir de la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), se identifican seis grupos clave (personas con discapacidad, contextos familiares vulnerabilizados, comunidades étnicas y migrantes, comunidades con diversidad de género, víctimas de violencia y personas privadas de libertad), analizando sus necesidades en relación con el acceso a la universidad, la permanencia y el egreso. Se han sistematizado 262 entrevistas realizadas, 72 grupos de discusión y 57 prácticas inspiradoras. A pesar de la identificación de barreras estructurales, se evidencian también estrategias replicables que ayudan a avanzar hacia universidades más justas e inclusivas. Destacan, entre ellas, las tutorías especializadas y los espacios de acompañamiento afectivo, que han contribuido a reducir el sentimiento de soledad (presente en un 88% del estudiantado privado de libertad y en un 85% de víctimas de violencia) y a fortalecer competencias como la resiliencia, significativamente correlacionada con el apoyo social ($r = 0.91$).

Palabras clave: Educación Superior; Derechos Humanos; Vulnerabilidad; Inclusión; Justicia Social.

Abstract

This article presents the main findings obtained from the diagnostic report developed within the framework of the ERASMUS+ Project Right to Equal University Studies for the Most Vulnerable Groups (EDUDER) No. 101129036. The EDUDER project aims to promote the right to higher education for people in vulnerable situations in Ibero-America. Therefore, it is comprised of 19 universities from 9 Ibero-American countries and is co-financed by the European Union. Specifically, this publication focuses on presenting the results of the diagnostic report. Using the Participatory Action Research (PAR) methodology, six key groups were identified (people with disabilities, vulnerable family backgrounds, ethnic and migrant communities, gender-diverse communities, victims of violence, and people deprived of liberty), analyzing their needs in relation to university access, retention, and graduation. A total of 262 interviews, 72 focus groups, and 57 inspiring practices were systematized. Despite the identification of structural barriers, replicable strategies are also evident that help move toward more equitable and inclusive universities.

Keywords: Higher education; Human Rights; Vulnerability; Inclusion; Social Justice

1. Introducción

La Educación Superior es un derecho fundamental que queda recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948). De igual forma, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966) establece un marco jurídico-internacional que reconoce en su artículo 13 la educación superior como un derecho humano, tal como lo recuerda la UNESCO en sus documentos de 2009 y 2021, donde se reafirma su carácter de bien público y de obligación estatal para su progresiva universalización (UNESCO, 2009; 2021).

Este derecho conlleva que la formación y especialización universitaria sea accesible a todas las personas, independientemente de cualquier situación de vulnerabilidad en la que puedan encontrarse. El derecho a la educación universitaria se establece como una medida de equidad y justicia social para todas las personas y debe ser defendido por los estados miembros.

En este sentido surge el Proyecto ERASMUS+ titulado El Derecho a la Igualdad de Estudios Universitarios por los grupos más vulnerables, conocido con el acrónimo EDUDER, con referencia N° 101129036. La preocupación por atender a este derecho nace en el marco de la Cátedra/Red Iberoamericana de Educación en Derechos Humanos, Ciudadanía Crítica y Desarrollo Sostenible.

Este artículo tiene por finalidad mostrar el proceso y los resultados del diagnóstico llevado a cabo en el marco del Work Package 2 (WP2) del proyecto EDUDER, el cual toma como referencia a 19 universidades de Iberoamérica. Mediante una metodología participativa se identifican las principales barreras, necesidades y prácticas inspiradoras de un total de seis grupos poblacionales y desde un enfoque multidimensional que articula los derechos humanos, la justicia social, la pedagogía crítica, la interseccionalidad y la teoría de las capacidades como pilares interpretativos. Los resultados permiten identificar un modelo de intervención orientado a garantizar el derecho a la educación superior de forma igualitaria, cubriendo así un vacío existente en los estudios comparados sobre inclusión en la universidad iberoamericana: la falta de análisis integrales y transnacionales que visibilicen simultáneamente las barreras estructurales, las trayectorias diferenciadas y las estrategias institucionales eficaces desde la voz de los propios grupos vulnerabilizados.

Desde el plano de la justicia social, se adopta el enfoque tridimensional de Nancy Fraser (2006), que establece tres dimensiones fundamentales: redistribución de recursos, reconocimiento de identidades diversas y representación política efectiva. Este modelo resulta útil para analizar cómo las universidades reproducen o combaten desigualdades estructurales. A esta visión se suma el reconocimiento del valor del respeto y el reconocimiento recíproco propuesto por Axel Honneth (2007), quien plantea que las instituciones educativas deben ser espacios donde las personas puedan desarrollar autoestima y autorrealización mediante el respeto y la reciprocidad social.

En relación con la teoría de capacidades de Amartya Sen (1999), se interpreta la inclusión no solo como el acceso al sistema, sino como la posibilidad real de ejercer libertades sustantivas dentro del mismo. Es decir, lo relevante no es únicamente que los grupos vulnerabilizados ingresen a la universidad, sino que puedan permanecer, participar y egresar con oportunidades equitativas de desarrollo. Martha Nussbaum (2006) expande esta teoría destacando el papel de las instituciones en garantizar los bienes necesarios para que todas las personas puedan desplegar sus capacidades humanas básicas. Asimismo,

se incorpora el enfoque interseccional propuesto por Crenshaw (1991), que permite analizar cómo se entrecruzan diversas formas de discriminación y vulnerabilidad (género, clase, raza, discapacidad, identidad de género, etc.), generando exclusiones específicas y solapadas. La interseccionalidad se convierte así en una herramienta clave para el análisis de trayectorias educativas complejas.

La pedagogía crítica, representada por autores como Paulo Freire (1970) y Henry Giroux (1992), ofrece una mirada transformadora del papel de la universidad. Desde esta perspectiva, el espacio educativo no es neutral, sino político y cultural, donde se disputan sentidos, identidades y formas de poder. En consecuencia, se propone una educación liberadora, dialógica y comprometida con los procesos de emancipación social. A esta perspectiva se puede sumar el análisis de Foucault (1975) sobre las instituciones como espacios de normalización y disciplina, lo cual invita a revisar críticamente las prácticas universitarias y los dispositivos de poder que reproducen exclusiones desde la supuesta neutralidad académica. Postura que se nutre de fuentes de la sociología contemporánea como Zygmunt Bauman (2005), quien aporta una visión de la modernidad líquida donde las instituciones, incluida la universidad, enfrentan el desafío de sostener vínculos sociales en un contexto de fragmentación. Esto exige repensar el papel de la universidad como espacio de construcción comunitaria y no solo como plataforma de certificación individual.

Finalmente, se introducen los aportes de la psicología del desarrollo sobre resiliencia, particularmente desde la obra de Masten (2014), que plantea la resiliencia como una capacidad construida socialmente, y no como una cualidad innata. Ello implica que la capacidad de adaptación del estudiantado en situación de vulnerabilidad debe ser promovida y sostenida por entornos institucionales comprometidos con el cuidado, el acompañamiento y el reconocimiento.

Con lo anterior, la educación superior ha sido identificada como un derecho humano de carácter universal y un bien público que interviene de manera decisiva en la disminución de desigualdades sociales (UNESCO, 2009; 2021). No obstante, aún las diferencias estructurales siguen vigentes y marcan la pauta en el acceso y la permanencia en la universidad por parte de diversos grupos en situación de vulnerabilidad especialmente en contextos iberoamericanos marcados por desigualdades históricas (Fraser, 2022). Desde esta situación, se articula el proyecto EDUDER (el derecho a la igualdad en el acceso a los estudios universitarios para los grupos más vulnerables), cuyo objetivo es dar respuesta a este problema desde una perspectiva interseccional, orientando a que las instituciones universitarias constituyan espacios inclusivos.

Para comprender de manera sistémica la realidad multifactorial y enredada que nos ocupa, cabe escrutar, al menos de manera sintética, las distintas situaciones que han configurado tal escenario. Así, al hablar de Iberoamérica como marco, nos adentramos en un territorio complejo, resultado de un largo proceso histórico de colonización, despojo y resistencia. Nos encontramos así ante una región marcada por profundas desigualdades sociales, económicas y culturales que se perpetúan a través de estructuras de poder heredadas de la modernidad colonial (Mignolo, 2007; Quijano, 2000). Desde una mirada sociológica, nos situamos en un entorno de tensiones entre la inclusión formal y la exclusión real, donde el acceso a derechos básicos como la educación es condicionado por la pertenencia étnica, el género, la clase social y el territorio (Bourdieu, 1979; Fraser, 2022). Elementos que, sumados a categorías filosóficas y conceptuales como son las de otredad (Lévinas, 1961) y subalternidad (Spivak, 1988), permiten comprender cómo se construyen las fronteras simbólicas que legitiman estas desigualdades. Distinciones

epistemológicas y epistémicas que, circunscribiéndose a todas las esferas vitales, permean, del mismo modo, a la educación y la universidad; convirtiéndose a la vez en un espacio de reproducción de jerarquías y un lugar de disputa por la justicia social y epistémica (Freire, 1970; Rockwell, 2009).

El fenómeno de la vulnerabilidad familiar se inserta en este contexto como expresión de un entramado multifactorial de opresiones que articula lo estructural, lo cultural y lo simbólico. Desde un enfoque fenomenológico, es posible reconocer en los relatos de las familias y estudiantes en situación de vulnerabilidad la vivencia de la exclusión como experiencia encarnada. De tal manera que, han de reseñarse tres ejes fundamentales para la comprensión situacional: las conceptualizaciones de vulnerabilidad desde un enfoque interseccional y ecosistémico; las categorías críticas de análisis (pluriculturalidad, justicia cognitiva, epistemologías del Sur, subalternidad, otredad); y los modelos educativos transformadores que pretenden mitigar o eliminar aquellos factores de riesgo que motivan tal vulnerabilidad y, en el peor de los casos, marginalidad y exclusión, de manera gradual. Sin perder de vista un contexto histórico-político en América Latina que ha sido configurado por un legado colonial que estableció jerarquías de raza, clase, género y cultura que persisten en las estructuras sociales, económicas y educativas (Mignolo, 2007, Quijano, 2000), donde el colonialismo interno (González Casanova, 1965) y la modernidad eurocéntrica (Dussel, 1994) continúan reproduciendo exclusiones, especialmente hacia pueblos originarios, afrodescendientes y comunidades campesinas.

Por su parte, la vulnerabilidad familiar es el resultado de la interacción de factores estructurales (pobreza, desigualdad, extractivismo), culturales (racismo, patriarcado) y simbólicos (exclusión cognitiva, estigmatización) (Fraser, 2022; Crenshaw, 1991). El enfoque ecosistémico (Bronfenbrenner, 1979) permite comprender cómo estas dimensiones se entrelazan en los distintos niveles (micro, meso, macro).

Al aterrizar en categorías críticas, tomamos la pluriculturalidad, comprendida, no como un mero reconocimiento simbólico de la diversidad, sino como un principio organizador de las relaciones de poder en el ámbito educativo (Walsh, 2009). Los datos recogidos en el Proyecto EDUDER ilustran empíricamente cómo estas categorías se manifiestan: las barreras lingüísticas que enfrenta el estudiantado indígena, el escaso reconocimiento institucional de los saberes comunitarios y las experiencias de invisibilización cultural reflejan la ausencia de justicia cognitiva en los espacios universitarios. Por ejemplo, en los talleres y entrevistas, el alumnado señala que la universidad les pide que dejen su cultura en la puerta para obtener así la aceptación deseada. Estos datos muestran cómo las categorías críticas no son solo marcos analíticos, sino realidades vividas que refuerzan las dinámicas de exclusión simbólica, epistémica y de justicia cognitiva. En este sentido, la justicia cognitiva (Fricker, 2007) y las epistemologías del Sur (Santos, 2014) cuestionan el epistemicidio y reivindican el derecho de los pueblos a producir y validar sus propios saberes, lo que, en conjunción con la subalternidad (Spivak, 1988) y la otredad (Lévinas, 1961), permite entender los mecanismos mediante los cuales se construye la exclusión epistémica.

2. Materiales y métodos

El estudio diagnóstico que da pie a este artículo se diseñó bajo la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP), que se caracteriza por permitir la co-construcción del conocimiento entre investigadores y actores sociales. La elección de esta

metodología se fundamenta en su potencial para transformar realidades sociales desde una lógica emancipadora y dialógica (Freire, 1970). Este enfoque reconoce el conocimiento situado y valora las experiencias vividas por las personas participantes como fuente legítima de saber (Giroux, 1992).

En esta experiencia, se optó por la participación directa de los estudiantes, profesorado, cargos de dirección y personas expertas relacionadas con los seis grupos que se priorizaron:

1. Personas con discapacidad y necesidades de apoyo educativo.
2. Personas con contextos familiares vulnerabilizados.
3. Pueblos y comunidades étnicas; personas racializadas; culturas y lenguas diversas; migrantes, refugiados y apátridas.
4. Diversidades de género e identidades sexo-genéricas.
5. Personas víctimas de violencia.
6. Personas privadas de libertad.

La recolección de información se realizó mediante:

- 72 grupos de discusión con 369 participantes (profesorado, profesionales, estudiantes y organizaciones sociales).
- 262 entrevistas a estudiantes en situación de vulnerabilidad.
- Sistematización de 57 prácticas inspiradoras implementadas en las universidades participantes.

Es necesario indicar que en todo el proceso de recogida de datos se ha realizado en base a criterios éticos, ofreciendo consentimientos informados a todas las personas participantes, así como garantizando el anonimato y el manejo ético de la información, con el compromiso de informarles posteriormente de los resultados alcanzados, cumpliendo así con el respeto a la dignidad del ser humano, a la protección de sus datos, a la privacidad y a la confidencialidad (CSIC, 2025).

Cada universidad se centró en la actuación de grupos prioritarios según la realidad de cada una de ellas, primando así su propia idiosincrasia, presentando una gran diversidad en cuanto a las características propias y contextos en los que se encuentran ubicadas. Presentamos seguidamente, en la tabla 1, el listado de las 19 universidades participantes, que conforman la muestra de estudio, así como el país al que pertenecen.

Tabla 1.

Universidades y países participantes en el Proyecto EDUDER

UNIVERSIDAD	PAÍS	UNIVERSIDAD	PAÍS
U. Pablo de Olavide (UPO) (Coord.)	España	U. Don Bosco (UDB)	El Salvador
U. de Buenos Aires (UBA)	Argentina	U. Maya Kaqchikel (UMK)	Guatemala
U. Nacional de Córdoba (UNC)	Argentina	U. Rafael Landívar (URL)	Guatemala
U. Federal Fluminense (UFF)	Brasil	U. Nacional Autónoma de México (UNAM)	México
U. Federal do Paraná (UFPR)	Brasil	U. Pontificia Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)	México
U. de Chile (UCH)	Chile	U. da Beira Interior (UBI)	Portugal
U. del Bío Bío	Chile	U. de Cádiz (UCA)	España
U. Nacional de Colombia (UNAL)	Colombia	U. Camilo José Cela (UCJC)	España
U. Pedagógica Nacional (UPN)	Colombia	U. Nacional de Educación a Distancia (UNED)	España
U. Centroamericana José Simeón Cañas (UCA)	El Salvador		

Fuente: Elaboración propia

Los datos se analizaron cualitativamente de acuerdo con las siguientes categorías: necesidades (sentidas, normativas, expresadas, comparativas, técnicas y básicas), competencias requeridas y barreras institucionales.

Los datos cualitativos fueron codificados mediante Atlas.ti versión 23 (Lopezosa, Codina & Freixa, 2022), identificando patrones y categorías emergentes en cuatro dimensiones: psicológica-emocional, académica, institucional y socioeconómica. Asimismo, se realizó un análisis estadístico básico de frecuencias y correlaciones cruzadas utilizando SPSS versión 28 y matrices mixtas, lo cual permitió identificar relaciones significativas entre variables como ansiedad, autoexigencia, apoyo institucional, discriminación y planificación académica.

3. Resultados

En este apartado se presentan los principales hallazgos derivados del análisis cualitativo y cuantitativo realizado, conforme a las dimensiones definidas en la metodología: psicológica-emocional, académica, institucional y socioeconómica. Los resultados han sido estructurados en función de las categorías emergentes, permitiendo identificar necesidades específicas, barreras transversales y competencias clave en los distintos grupos en situación de vulnerabilidad. A través de la triangulación de entrevistas, grupos de discusión y prácticas inspiradoras, se han sistematizado regularidades que revelan tanto factores de exclusión como estrategias de protección institucional y comunitaria.

Los análisis estadísticos realizados con SPSS, a partir de las categorías obtenidas mediante codificación abierta y axial, permitieron transformar los datos cualitativos en variables dicotómicas y ordinales. Esta transformación posibilitó identificar correlaciones significativas que refuerzan la comprensión de los factores de riesgo y protección en las trayectorias de los grupos estudiados.

Entre los principales resultados destacamos que el 87 % de mujeres jefas de hogar refiere sobrecarga de cuidados; el 93 % de personas LGTBIQ+ declara soledad emocional

y desarraigo; el 80 % de estudiantes indígenas enfrenta barreras lingüísticas e intergeneracionales, tal como se expone en la tabla 2. El análisis multivariante reveló correlaciones significativas entre la precariedad socioeconómica y la deserción, así como entre el aislamiento socioafectivo y el bajo rendimiento. Las narrativas recogidas muestran cómo la exclusión se vive de manera interseccional: «La universidad nos incluye en el papel, pero nos excluye en la vida diaria». Esto ilustra dinámicas ecosistémicas que conectan los entornos familiares, comunitarios e institucionales en la reproducción de las desigualdades.

Tabla 2.

Distribución de resultados clave por subgrupo

Grupo / Subgrupo	N	Resultado destacado
Mujeres jefas de hogar	92	87 % refiere sobrecarga de cuidados
Personas LGTBIQ+	74	93 % declara soledad emocional y desarraigo
Estudiantes indígenas	65	80 % enfrenta barreras lingüísticas e intergeneracionales

Fuente: Elaboración propia

Entre los hallazgos cuantitativos más relevantes destacan los siguientes coeficientes de correlación de Spearman (ρ), presentados a continuación en el gráfico 1:

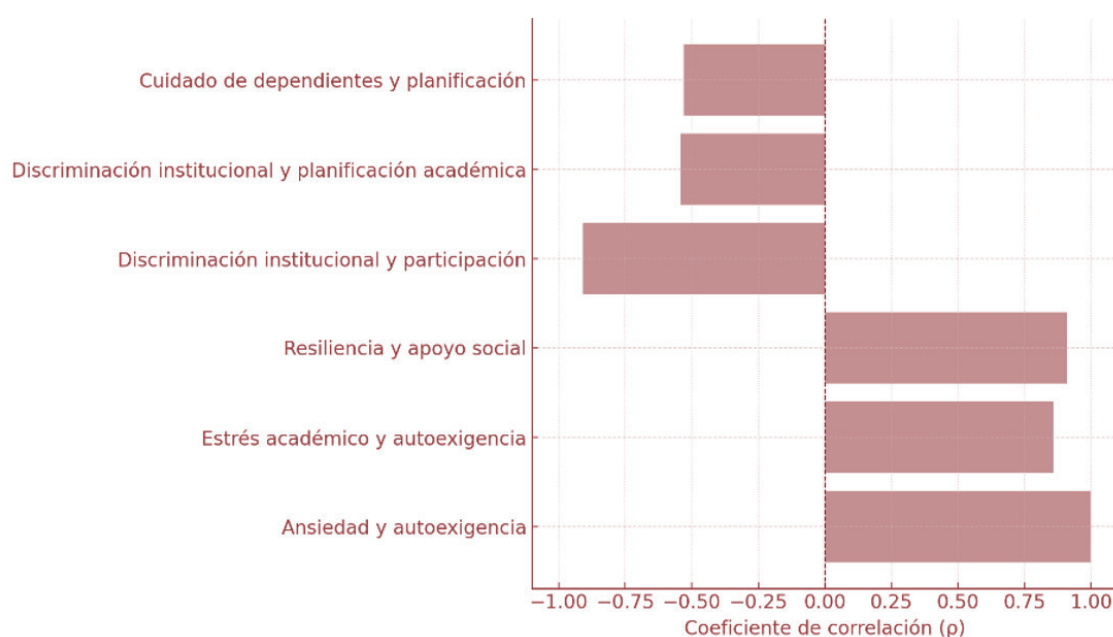


Gráfico 1: Correlaciones entre variables. *Fuente:* Elaboración propia

Estos coeficientes fueron calculados a partir de variables ordinales y dicotómicas, previamente derivadas del proceso de codificación cualitativa, por lo que se optó por una técnica no paramétrica apropiada para este tipo de datos. Las correlaciones observadas permiten comprender con mayor profundidad los factores de riesgo y protección en las trayectorias académicas del estudiantado en situación de vulnerabilidad:

- Ansiedad y autoexigencia: $\rho = 1.00$
- Estrés académico y autoexigencia: $\rho = 0.86$
- Resiliencia y apoyo social: $\rho = 0.91$
- Discriminación institucional y participación: $\rho = -0.91$
- Discriminación institucional y planificación académica: $\rho = -0.54$
- Cuidado de dependientes y planificación: $\rho = -0.53$

Estos valores indican relaciones altamente significativas entre variables emocionales, sociales y estructurales. En particular, la correlación perfecta entre ansiedad y autoexigencia refuerza la hipótesis de que el sistema universitario, tal como está estructurado, fomenta dinámicas de sufrimiento emocional especialmente intensas en estudiantes de contextos vulnerabilizados. Asimismo, la fuerte asociación entre resiliencia y apoyo social sugiere que la permanencia universitaria no depende únicamente de características individuales, sino de la existencia de redes estructuradas de contención.

Estas correlaciones fueron obtenidas a partir de una muestra de 262 entrevistas que fueron transformadas en una matriz de datos mixta. Las variables fueron previamente validadas mediante análisis de saturación y triangulación con prácticas institucionales y grupos de discusión. Este enfoque permitió consolidar científicamente los hallazgos y dotarlos de una base empírica sólida para su análisis interpretativo y político posterior.

Los resultados presentados a continuación, en el gráfico 2, son el fruto de un proceso de análisis integral que combinó entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y codificación axial mediante software Atlas.ti. A través de esta estrategia metodológica se logró triangular la información y construir matrices cualitativas que permitieron reconocer tanto particularidades como patrones estructurales comunes. Estas regularidades se tradujeron en tablas que sistematizan las necesidades específicas de cada grupo vulnerable y su vínculo con competencias clave. Además, se realizaron análisis de coaparición de categorías, estadísticas descriptivas y correlaciones con SPSS, reforzando el rigor metodológico.

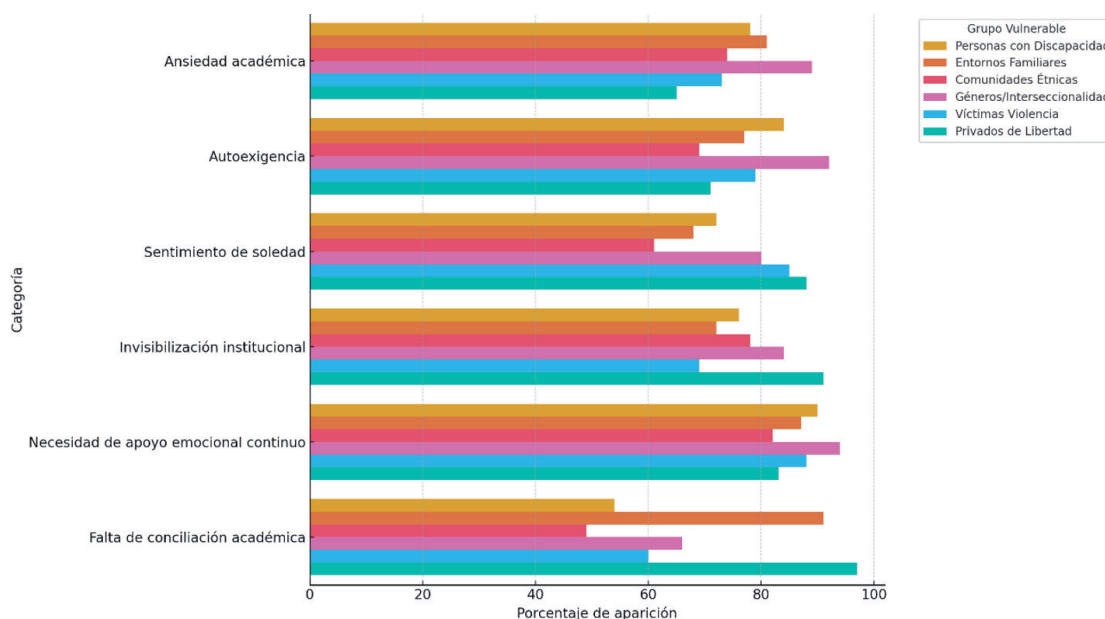


Gráfico 2: Frecuencia de aparición de categorías por grupo en situación de vulnerabilidad. Fuente: Elaboración propia

A pesar de las diferencias contextuales entre países, el análisis cruzado reveló que las trayectorias estudiantiles vulnerabilizadas comparten barreras estructurales: rigidez normativa, falta de apoyos psicoemocionales, invisibilización institucional, exigencias académicas desconectadas de realidades diversas, y ausencia de protocolos específicos. También se identificaron factores de protección como redes de apoyo entre pares, mentorías, autonomía, pensamiento crítico y resiliencia, aunque estas competencias tienden a desarrollarse en entornos más inclusivos y no por capacidad individual aislada; cuestiones que pueden observarse de manera sintética y esclarecedora en los gráficos 3 y 4.

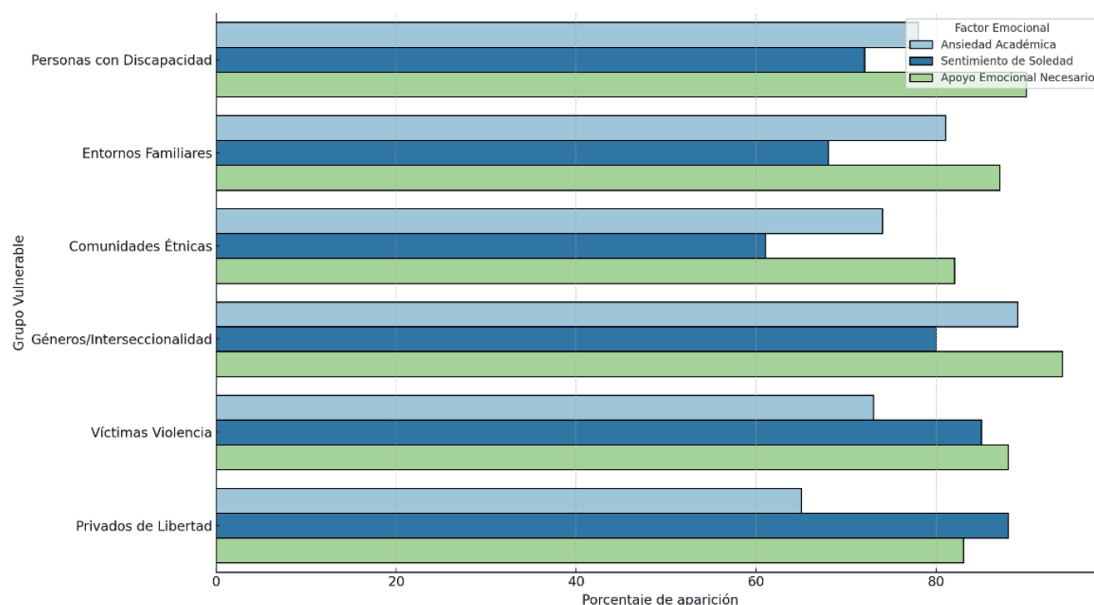


Gráfico 3: Factores emocionales clave. Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, se representa la distribución de elementos emocionales que inciden en la permanencia o el abandono educativo según testimonios estudiantiles, destacando el peso de la ansiedad, la inseguridad académica, la soledad y la autopercepción de inutilidad, frente al impacto positivo del reconocimiento, la escucha activa y el acompañamiento. Es decir, este gráfico permite visualizar la carga emocional con la que gran parte del estudiantado vulnerable transita su experiencia académica. Lejos de tratarse de debilidades individuales, estos factores emocionales aparecen como respuestas adaptativas a contextos excluyentes o desatendidos. La validación emocional y el acompañamiento afectivo, por tanto, no son elementos accesorios, sino condiciones básicas para sostener una trayectoria educativa digna.

Asimismo, en el gráfico 4, que se muestra a continuación, se visibilizan las principales barreras institucionales reportadas, como la ausencia de adaptaciones curriculares, la escasa formación del profesorado en inclusión, y la falta de protocolos ante situaciones de violencia, así como la valoración de estructuras facilitadoras como becas, espacios seguros y tutorías especializadas.

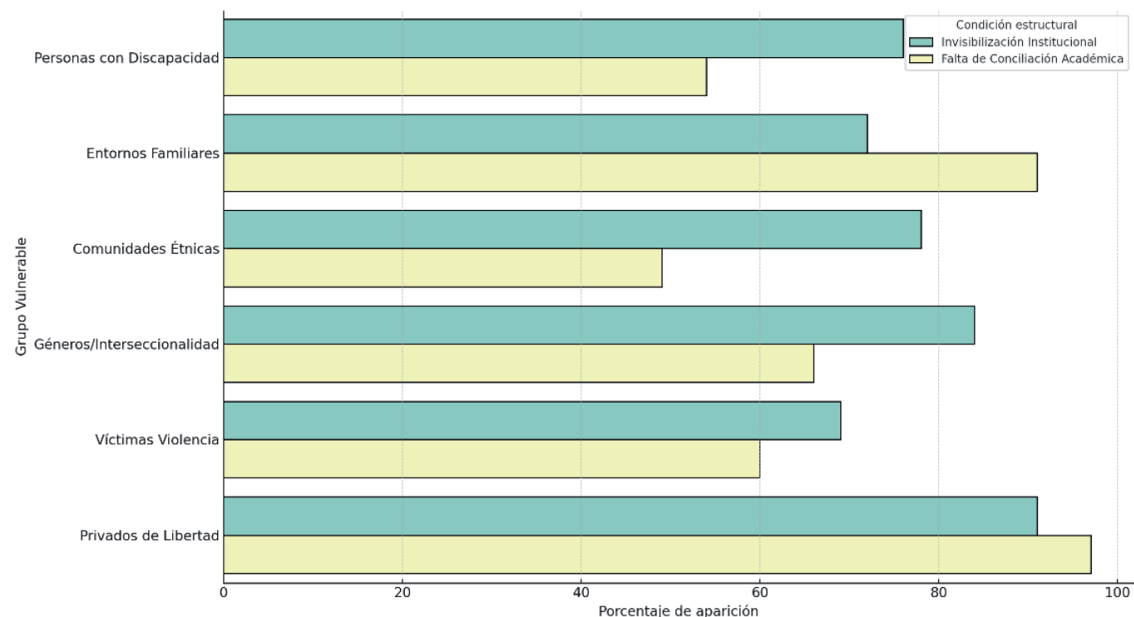


Gráfico 4: Condiciones estructurales. Fuente: Elaboración propia

La articulación entre ambos gráficos sugiere que el bienestar subjetivo y la permanencia académica no pueden abordarse sin una revisión profunda de las estructuras institucionales. Las emociones, lejos de ser fenómenos aislados, se configuran en entornos normativos y organizativos que pueden propiciar o desalentar la continuidad formativa. De ahí que los enfoques integrales e interseccionales resulten indispensables para cualquier política educativa orientada a la equidad.

A continuación, se presenta la Tabla 3, que resume las necesidades comunes expresadas por los distintos grupos en situación de vulnerabilidad. Esta tabla sistematiza los datos obtenidos en los instrumentos cualitativos, proporcionando un panorama comparativo que evidencia las demandas reiteradas que deben ser tenidas en cuenta en el diseño de políticas educativas equitativas:

Tabla 3.

Necesidades expresadas por grupo en situación de vulnerabilidad

Grupo Vulnerable	Necesidades
Personas con Discapacidad	Apoyo educativo, accesibilidad, recursos tecnológicos
Entornos Familiares Vulnerabilizados	Estabilidad emocional, apoyo financiero
Pueblos y comunidades étnicas; personas racializadas; culturas y lenguas diversas; migrantes, refugiados y apátridas.	Reconocimiento cultural, acceso a educación
Géneros e Interseccionalidades	Igualdad de oportunidades, políticas inclusivas
Víctimas de Violencia	Protección, rehabilitación, apoyo psicológico
Personas Privadas de Libertad	Educación, reintegración social

Fuente: Elaboración propia

Estas necesidades, aunque diferenciadas por grupo, tienen puntos de confluencia que deben ser comprendidos desde un enfoque interseccional. Las demandas de accesibilidad, seguridad, reconocimiento y acompañamiento trascienden su especificidad y configuran un marco general de derechos educativos vulnerados. Esto se refleja con mayor claridad al analizar la relación entre dichas necesidades y las competencias clave que emergen como herramientas para afrontarlas.

En esta línea, se presenta la Tabla 4, que articula un análisis cruzado entre necesidades y competencias, validado por codificación y triangulación con entrevistas, prácticas institucionales y documentos normativos. Esta matriz relacional permite comprender no solo qué necesitan los grupos vulnerables, sino también qué capacidades emergen (o pueden ser potenciadas) en contextos educativos sensibles y transformadores:

Tabla 4.
Análisis cruzado entre necesidades y competencias

Grupo Vulnerable	Necesidades	Competencias Clave	Relación Necesidades-Competencias
Personas con Discapacidad	Accesibilidad, apoyo educativo, asistencia personal	Autogestión, habilidades de comunicación	La autogestión permite buscar y utilizar recursos de accesibilidad; la comunicación es esencial para la interacción pedagógica y social.
Entornos Familiares Vulnerabilizados	Estabilidad emocional, apoyo financiero, educación	Habilidades de resiliencia, gestión del tiempo	La resiliencia ayuda a enfrentar la inestabilidad emocional y financiera; la gestión del tiempo optimiza recursos escasos.
Pueblos y comunidades étnicas; personas racializadas; culturas y lenguas diversas; migrantes, refugiados y apátridas.	Reconocimiento cultural, acceso a educación	Identidad cultural, habilidades de negociación	La identidad cultural fortalece el arraigo y permite demandar derechos educativos; la negociación es clave para adaptarse a contextos normativos ajenos.
Géneros e Interseccionalidades	Igualdad de oportunidades, políticas inclusivas	Autoconfianza, habilidades de liderazgo	La autoconfianza empodera frente a la discriminación; el liderazgo favorece la construcción de redes y políticas transformadoras.
Víctimas de Violencia	Protección, rehabilitación	Habilidades de afrontamiento, comunicación	Las competencias de afrontamiento emocional son esenciales para reconstruir trayectorias educativas; la comunicación es clave para visibilizar violencias.
Personas Privadas de Libertad	Educación, reintegración social	Habilidades laborales, interpersonales	Las competencias laborales y relacionales son necesarias para la reinserción; permiten proyectar futuro más allá del encierro.

Fuente: Elaboración propia

Esta tabla se sustenta en codificación axial, análisis temático y frecuencias de aparición mayores al 60 % por grupo. Las relaciones establecidas entre necesidades y competencias fueron confirmadas por verbalizaciones coincidentes en entrevistas y en las sistematizaciones institucionales del WP2. La utilidad de esta relación radica en que permite orientar acciones educativas no solo hacia la cobertura de carencias, sino también hacia la promoción activa de capacidades transformadoras, entendiendo que las trayectorias de vulnerabilidad pueden revertirse en contextos de cuidado, reconocimiento y justicia social.

3.1. Análisis interpretativo por grupo en situación de vulnerabilidad

Este análisis se apoya, además, en literatura especializada sobre los distintos grupos vulnerables. Diversos estudios han mostrado que los estudiantes con discapacidad enfrentan un entorno universitario predominantemente capacitista, que dificulta su inclusión efectiva (Morina, 2017). En cuanto a las familias vulnerabilizadas, autores como Reay (2018) destacan cómo las trayectorias educativas están atravesadas por desigualdades de clase, tiempo y capital social. En relación con los Pueblos y comunidades étnicas, personas racializadas; culturas y lenguas diversas; migrantes, refugiados y apátridas, Walsh (2009) subraya la urgencia de descolonizar las prácticas pedagógicas y reconocer los saberes ancestrales dentro del sistema universitario.

La literatura sobre género y diversidad sexual señala que la discriminación institucional, tanto explícita como simbólica, se configura como una barrera estructural al acceso y permanencia (Butler, 2004; Aguayo & Noguera, 2012). Para las víctimas de violencia, autores como Kelly (1988) advierten sobre la revictimización institucional cuando no existen protocolos adecuados de protección y reparación. Finalmente, la educación en contextos de privación de libertad ha sido abordada por Zaffaroni (2010) y Varela (2016), quienes argumentan que el derecho a la educación debe ejercerse plenamente, aun dentro del sistema penitenciario, y que este representa una oportunidad real de reintegración social si se garantiza con enfoque de derechos.

1. Personas con discapacidad: La necesidad de accesibilidad y apoyos educativos no puede desligarse de la exigencia de entornos institucionales formados, flexibles y proactivos. La autogestión y la comunicación eficaz son competencias clave, pero solo pueden desplegarse si la universidad reduce barreras tecnológicas, pedagógicas y actitudinales. La dependencia de recursos externos o del voluntarismo docente evidencia la falta de un modelo institucional robusto de apoyo.
2. Entornos familiares vulnerabilizados: La resiliencia frente a la inestabilidad emocional y económica es una competencia que surge en contextos de precariedad, pero debe ser sostenida institucionalmente mediante becas, tutorías adaptadas y políticas de conciliación. La gestión del tiempo y las emociones son herramientas para sobrevivir en un entorno que no reconoce las cargas adicionales que afronta este estudiantado.
3. Pueblos y comunidades étnicas, personas racializadas; culturas y lenguas diversas; migrantes, refugiados y apátridas: El reconocimiento cultural y el acceso a una educación contextualizada requieren no solo adaptación curricular, sino políticas de descolonización del saber. La identidad cultural y las habilidades de negociación se activan frente a un sistema que invisibiliza otras epistemologías. Estas competencias no se generan espontáneamente, sino como forma de resistencia y reivindicación.

4. Géneros e interseccionalidades: La igualdad de oportunidades exige reformas normativas, lenguaje inclusivo, respeto a la autodeterminación de género, y mecanismos eficaces de atención a la discriminación. La autoconfianza y el liderazgo surgen cuando se validan las trayectorias identitarias diversas. Estas competencias permiten transformar espacios excluyentes en comunidades universitarias seguras y diversas.
5. Víctimas de violencia: La protección y rehabilitación no deben estar centradas únicamente en la víctima, sino en la transformación de la cultura institucional. Las habilidades de afrontamiento emocional y la comunicación son vitales para narrar el trauma, pero requieren estructuras receptivas que garanticen escucha activa, confidencialidad y reparación.
6. Personas privadas de libertad: Las competencias laborales e interpersonales son imprescindibles para la reinserción social. Sin embargo, requieren un ecosistema educativo adaptado: conectividad, reconocimiento formal de estudios, tutores accesibles y estrategias institucionales que reconozcan la educación como derecho y herramienta de transformación dentro del sistema penitenciario.

Este análisis demuestra que las competencias asociadas a cada grupo vulnerable no deben ser entendidas como atributos individuales innatos, sino como capacidades emergentes y promovidas por entornos institucionales accesibles, justos y culturalmente competentes.

Con lo anterior, se aporta, en la tabla 4, una síntesis cualitativa de elementos comunes según frecuencia de aparición de categorías clave por grupo vulnerable en Atlas.ti:

Tabla 5.
Categorías axiales clave por frecuencia

Categoría	Personas con Discapacidad	Entornos Familiares	Comunidades Étnicas	Géneros/ Intersecc.	Víctimas Violencia	Privadas de Libertad
Ansiedad académica	78 %	81 %	74 %	89 %	73 %	65 %
Autoexigencia	84 %	77 %	69 %	92 %	79 %	71 %
Sentimiento de soledad	72 %	68 %	61 %	80 %	85 %	88 %
Invisibilización institucional	76 %	72 %	78 %	84 %	69 %	91 %
Necesidad de apoyo emocional continuo	90 %	87 %	82 %	94 %	88 %	83 %
Falta de conciliación académica	54 %	91 %	49 %	66 %	60 %	97 %

Fuente: Elaboración propia

3.2. Verbalizaciones representativas por categoría

Presentamos en esta sección una serie de fragmentos extraídos literalmente de las entrevistas realizadas, en las que, además de identificar la realidad en voz de las personas protagonistas:

- «Siento que siempre tengo que demostrar el doble para que me tomen en serio» (persona con discapacidad).
- «Estudiar y cuidar a mi hija sin apoyo me está quemando» (madre estudiante).
- «Nos ven como exóticos, no como parte de la universidad» (persona de comunidad indígena).
- «No saben ni cómo dirigirse a mí, y eso ya me cansa» (estudiante trans).
- «Cuando denuncié, nadie me creyó. Dejé de ir a clases por miedo» (víctima de violencia).
- «Tengo derecho a estudiar, pero no me dejan salir del aula del penal ni para conectarme» (persona privada de libertad).

Este cruce cualitativo refuerza los patrones detectados en las correlaciones estadísticas, mostrando que la carga emocional, la desprotección institucional y las barreras estructurales son transversales. La reiteración de estas experiencias entre grupos y países sugiere que no son fallos puntuales, sino expresiones sistemáticas de una arquitectura educativa que no contempla trayectorias diferenciadas ni garantiza condiciones de equidad real.

A través del análisis inductivo y triangulación de entrevistas, grupos focales y prácticas sistematizadas, se identificaron elementos comunes que atraviesan las trayectorias del estudiantado vulnerable, más allá de su pertenencia a un grupo específico:

- Autoexigencia extrema y ansiedad académica: común en estudiantes con discapacidad, mujeres cuidadoras, alumnado LGBTIQ+ y personas con enfermedades crónicas. Esta emocionalidad es producto de un entorno meritocrático que castiga la diferencia sin ofrecer apoyos reales.
- Déficit institucional en salud mental: la falta de dispositivos de atención psicoemocional formalizados obliga a los estudiantes a recurrir a redes informales o a sostenerse en soledad, generando fatiga crónica y abandono.
- Desinformación o invisibilización de recursos: incluso cuando existen ayudas o protocolos, estos no son suficientemente difundidos o accesibles, creando una brecha entre el derecho formal y el acceso efectivo.
- Incompatibilidad entre vida académica y responsabilidades externas: especialmente en madres estudiantes, trabajadores y personas con condiciones de salud. La universidad tradicional no contempla trayectorias no lineales ni diversidad de ritmos formativos.
- Discriminación explícita o simbólica: presente en forma de comentarios, omisiones, falta de formación del profesorado, infrarepresentación institucional y ausencia de respuestas frente a denuncias. Esta exclusión impacta en el rendimiento, el sentido de pertenencia y la salud emocional.

Estas constantes se verificaron mediante codificación con Atlas.ti, que mostró coaparición superior al 80 % de las categorías «agotamiento emocional», «soledad», «búsqueda de apoyo externo» y «conflictos con normativas institucionales» en los testimonios analizados.

Los hallazgos permiten identificar barreras estructurales comunes a todos los grupos estudiados, así como competencias clave y necesidades específicas. Entre los principales obstáculos se destacan: la falta de accesibilidad, la rigidez normativa, la ausencia de protocolos de salud mental, la invisibilización institucional, la revictimización, y la escasa conciliación entre vida académica y personal. Se sistematizaron las siguientes necesidades por grupo:

1. Personas con discapacidad: accesibilidad, apoyo educativo, tecnologías inclusivas.
2. Entornos familiares vulnerabilizados: estabilidad emocional, apoyo financiero, conciliación.
3. Pueblos y comunidades étnicas, personas racializadas; culturas y lenguas diversas; migrantes, refugiados y apátridas: reconocimiento cultural, acceso en lengua materna.
4. Géneros e interseccionalidades: políticas inclusivas, espacios seguros, representación.
5. Víctimas de violencia: protección, atención psicológica, redes de apoyo.
6. Personas privadas de libertad: educación a distancia, tutorías, reinserción social.

Estas necesidades se relacionan con competencias clave como la autogestión, resiliencia, liderazgo, comunicación, identidad cultural y habilidades socioemocionales. El análisis cruzado muestra que dichas competencias solo pueden desarrollarse en entornos institucionales que favorezcan el cuidado, el acompañamiento y la equidad real.

4. Discusión

Los resultados obtenidos deben interpretarse a la luz del posicionamiento teórico presentado en el apartado anterior, en el que se advierte sobre la función reproductora de las instituciones educativas en contextos de desigualdad estructural (Bauman, 2005; Foucault, 1975). Los hallazgos coinciden con los planteamientos de Nussbaum (2006) y Sen (1999) respecto a que las condiciones para el desarrollo de capacidades dependen directamente del entorno institucional. La aparición reiterada de barreras institucionales, normativas y emocionales refuerza la tesis de que el sistema universitario, lejos de ser neutral, puede constituirse en un espacio de exclusión encubierta si no se aplican políticas deliberadas de justicia y cuidado (Fraser, 2006; Honneth, 2007).

Es decir, se dilucida desde el marco de justicia social y capacidades (Fraser, 2006; Sen, 1999), lo que permite comprender que las oportunidades educativas no solo dependen del acceso formal, sino de las condiciones que permiten su ejercicio efectivo.

- a) Exclusión estructural como fenómeno sistémico. Los datos muestran que la exclusión no es la excepción sino una forma habitual de funcionamiento institucional. Las barreras arquitectónicas, curriculares y actitudinales afectan simultáneamente a los seis grupos analizados, manifestándose con especial crudeza en estudiantes neurodivergentes, racializados y en contextos de encierro. Esta convergencia evidencia que el modelo de universidad vigente reproduce desigualdad estructural. En este sentido, autores como Gillborn (2006) y Vincent (2016) destacan que los sistemas educativos refuerzan jerarquías sociales mediante normativas aparentemente neutras que normalizan privilegios y sancionan la diferencia.

- b) Lógica meritocrática y patologización del esfuerzo. El ideal del «buen estudiante» como sujeto autónomo, sin carga familiar ni emocional, se sostiene como parámetro dominante. Este modelo invisibiliza realidades complejas y genera autoexigencia extrema, con efectos documentados en ansiedad, agotamiento y abandono. Esta meritocracia encubierta genera inequidad bajo apariencia de neutralidad. Como advierte Kupfer (2011), los discursos meritocráticos trasladan la responsabilidad del fracaso a las personas, despolitizando las condiciones materiales que configuran sus trayectorias.
- c) El rol ambivalente del profesorado. Mientras algunos docentes son agentes de cambio, otros perpetúan exclusiones mediante microviolencias, falta de formación o resistencia a la diversidad. El diagnóstico muestra que el apoyo docente es decisivo cuando hay empatía, acompañamiento y flexibilidad, pero también que su ausencia impacta en la salud emocional del estudiantado. Autores como Hooks (1994) han subrayado la importancia de la práctica docente afectiva y consciente como contrapeso a las estructuras jerárquicas del saber.
- d) Desajuste entre normativas y realidades. La normativa académica, pensada desde un modelo lineal, no contempla interrupciones, adaptaciones curriculares, ni itinerarios diferenciados. Esto genera una tensión estructural entre lo que exige la institución y lo que permite la vida del estudiantado. Esta rigidez empuja a muchos al abandono o a una permanencia precaria. Como indican Trowler y Cooper (2002), las normas universitarias suelen estar diseñadas para estudiantes tradicionales, lo que margina las trayectorias de quienes combinan estudio con trabajo, cuidado o procesos de salud prolongados.
- e) La resiliencia no puede ser el único sostén. Aunque se ha documentado una alta capacidad de adaptación, esto no debe conducir a romantizar la resiliencia ni a delegar en las personas vulnerabilizadas la responsabilidad exclusiva del éxito. La resiliencia debe ser apoyada por sistemas institucionales consistentes, sostenibles y dotados de recursos. Según Ungar (2011), la resiliencia es relacional y depende de entornos que ofrezcan oportunidades significativas, apoyos estables y acceso a recursos culturales y materiales.
- f) Participación y agencia estudiantil como factor protector. La pertenencia a redes estudiantiles, colectivos o iniciativas de representación aparece como factor de protección transversal. Cuando el estudiantado vulnerable tiene voz y espacio de decisión, mejora su autoestima, sentido de pertenencia y continuidad en la universidad. Esto demanda estructuras de participación real, no simbólica. Como plantea Biesta (2007), la participación en procesos democráticos educativos es esencial no solo como medio para la inclusión, sino como fin formativo en sí mismo.
- g) Relevancia de la acción interuniversitaria y transnacional. Las coincidencias halladas en 19 universidades de diversos países demuestran que las soluciones no deben limitarse a respuestas locales. Se requieren pactos regionales, políticas públicas multinivel y colaboración interinstitucional para garantizar el derecho a la educación superior desde una lógica estructural, integral e interseccional.

Como afirma Marginson (2016), las universidades deben actuar como agentes cooperativos en redes globales de justicia, superando la competencia mercantil para abrazar una lógica solidaria y orientada al bien común. Si bien el análisis no se centra en una

comparación sistemática entre países, los datos permiten identificar patrones comunes en las trayectorias estudiantiles vulnerabilizadas, marcadas por desigualdades estructurales reproducidas por sistemas universitarios homogéneos y diseñados para perfiles normativos. La lógica meritocrática, la falta de acompañamiento, y la escasa institucionalización de las buenas prácticas refuerzan estas exclusiones. A mayor discriminación, menor sentido de pertenencia; a mayor resiliencia y redes de apoyo, mayor probabilidad de permanencia. La universidad debe evolucionar hacia un modelo estructuralmente inclusivo, basado en la justicia interseccional y la garantía de derechos.

5. Conclusiones

El estudio confirma que las dinámicas de exclusión en la educación superior iberoamericana no son accidentes aislados, sino expresiones sistemáticas de desigualdades estructurales históricas. Estas se manifiestan en barreras de acceso, permanencia y egreso que afectan a los grupos vulnerabilizados con diferentes intensidades, pero con patrones comunes: meritocracia institucionalizada, rigidez curricular, débil acompañamiento emocional y falta de reconocimiento de trayectorias diferenciadas.

Igualmente, se refuerza la idea de que la inclusión universitaria no puede ser abordada desde respuestas parciales o medidas compensatorias aisladas. Se requiere una transformación estructural que garantice el acompañamiento, el reconocimiento, la flexibilidad y la participación real del estudiantado vulnerable. En este sentido, la literatura científica también ha evidenciado cómo la autoexigencia extrema y la ansiedad en contextos universitarios están directamente asociadas con modelos competitivos que no contemplan la diversidad (Stebbleton *et al.*, 2014). Por otro lado, estudios recientes como los de Blanco *et al.* (2021) subrayan la ausencia de políticas sostenidas en salud mental universitaria como un factor clave de abandono académico. En cuanto a la incompatibilidad entre vida académica y cuidado, la obra de Lynch (2010) advierte sobre la falta de reconocimiento institucional al trabajo reproductivo y de cuidados que atraviesan especialmente a mujeres y estudiantes no tradicionales. Asimismo, autores como García Dauder y Romero-Balsas (2020) destacan la persistencia de formas de discriminación simbólica que afectan la permanencia y bienestar emocional del estudiantado LGBTIQ+ y racializado.

Las competencias clave que se espera que el estudiantado desarrolle (autonomía, resiliencia, liderazgo, entre otras) no pueden ser exigidas sin estructuras que las sostengan. La universidad inclusiva debe asumir la responsabilidad de crear entornos formativos accesibles, flexibles, culturalmente seguros y emocionalmente sostenibles. La resiliencia no puede continuar siendo una exigencia individual, sino una capacidad promovida institucionalmente mediante políticas estructurales de cuidado y justicia educativa.

Además, la convergencia de hallazgos en las 19 universidades objeto de estudio, refuerza la necesidad de políticas regionales coordinadas que articulen justicia curricular, equidad tecnológica, representación estudiantil y fortalecimiento docente. La inclusión ya no debe tratarse como un conjunto de medidas compensatorias, sino como una transformación transversal que reconfigure los fines, estructuras y prácticas de la universidad. Razón por la cual se abordan una serie de recomendaciones estratégicas en la tabla 6.

Tabla 6.

Recomendaciones estratégicas para la política universitaria inclusiva

Nivel de intervención	Recomendación específica	Justificación
Pedagógico	Incorporar formación obligatoria en diversidad, género y derechos humanos en todo el profesorado	Mejora la capacidad institucional para acompañar trayectorias diferenciadas
Curricular	Flexibilizar los itinerarios formativos y adaptar criterios de evaluación según perfiles	Reconoce trayectorias no lineales y evita exclusión por rigidez académica
Institucional	Crear unidades de apoyo psicoemocional permanentes y accesibles	Aborda el agotamiento emocional crónico y reduce abandono silencioso
Tecnológico	Garantizar tecnologías accesibles y conectividad para grupos con limitaciones materiales	Reduce la brecha digital y habilita la participación de estudiantes en entornos vulnerables
Jurídico	Establecer protocolos interseccionales de atención a violencia, acoso, discriminación	Protege derechos fundamentales y promueve espacios seguros
Interuniversitario	Establecer redes regionales de buenas prácticas y evaluación de impacto	Permite escalabilidad, sostenibilidad e intercambio estratégico entre instituciones
Participación estudiantil	Garantizar representación activa de grupos vulnerabilizados en órganos de toma de decisión	Democratiza la gestión institucional y fortalece el sentido de pertenencia

Fuente: Elaboración propia

Estas recomendaciones son producto directo de los hallazgos alcanzados en el estudio, y se alinean con las directrices internacionales sobre educación inclusiva propuestas por la UNESCO (2009, 2021) y los marcos de pedagogía crítica (Freire, 1970; Giroux, 1992). Su implementación integral fortalecería las condiciones de equidad estructural, reduciendo los factores de exclusión recurrentes en la educación superior iberoamericana.

Son muchos los esfuerzos que se están realizando por las instituciones de educación superior, para luchar contra la desigualdad y en pro de la justicia social. Esas experiencias son prácticas inspiradoras que dan respuesta a los desafíos a los que han de prestar atención para no dejar a nadie atrás. Estas situaciones que afecta a personas en situación de vulnerabilidad están siendo evidenciadas por EDUDER, entre las que destacan la desigualdad de acceso, las barreras culturales, el aislamiento emocional y la deserción vinculada a la precariedad material.

Experiencias como URACCAN, UAIIN, Amawtay Wasi, los bachilleratos comunitarios en México o las universidades mayas en Guatemala representan alternativas al monoculturalismo académico. Estas iniciativas integran el aprendizaje situado (Esteban-Guitart, 2020), el diálogo de saberes (Walsh, 2009) y las pedagogías de la reciprocidad (Flecha, 2000), promoviendo una educación superior comprometida con la justicia social y la reparación histórica.

Desde EDUDER apostamos, y así lo desarrollaremos en la siguiente fase de implementación del proyecto, por iniciativas basadas en la formación en la atención a las situaciones de vulnerabilidad, el acompañamiento integral y las tutorías contextuales emergiendo como estrategias eficaces para contrarrestar la exclusión.

6. Referencias

- Aguayo, F., & Noguera, J. (2012). *Masculinidades y género: nuevas propuestas, otros caminos*. Universidad de Chile.
- Alba, D. (2017). Hacia una fundamentación de la sostenibilidad en la educación superior. *Revista iberoamericana de educación*, 73, 15-34.
- Azorín, C., & Martínez, C. (2023). Educación inclusiva en tiempos de pandemia. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 57-69.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Biesta, G. (2007). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Blanco, A., Cabrera, L., & Martínez, M. (2021). *Salud mental en la universidad: retos y propuestas*. Ediciones Académicas.
- Bohne, A.C.; Bruckmann, M., & Martínez, A. (2019). El desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior: un verdadero desafío. *Revista Digital Universitaria*, 20(5), 1-10.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- Conferencia Regional de Educación Superior. (2018). *Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- CSIC (2025). *Ética en la investigación*. <https://www.csic.es/es/el-csic/etica-e-integridad-cientifica-en-el-csic/etica-en-la-investigacion>
- Dussel, E. (1994). 1492: *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Nueva Utopía.
- Escámez Sánchez, J. & Pérís Cancio, J.A. (2021). *La universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social*. Tirant.
- Esteban-Guitart, M. (2020). *El aprendizaje situado: un marco para conectar escuela y comunidad*. Graó.
- Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Rowman & Littlefield.

- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Gallimard.
- Fraser, N. (2006). Reframing justice in a globalizing world. *New Left Review*, 36, 69-88.
- Fraser, N. (2022). *Redistribución, reconocimiento y representación: hacia una gramática integrada de la justicia*. CLACSO.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Galdós, M.A.; Ramírez, M., & Villalobos, P. (2020). El Rol de las Universidades en la Era de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Instituto de Innovación Basado en Ciencia: Talca-Chile*, 1, 1-4.
- García Dauder, S., & Romero-Balsas, P. (2020). *Diversidad sexual y de género en la universidad: Retos y resistencias*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Gillborn, D. (2006). Critical race theory and education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 11-32.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.
- González Casanova, P. (1965). *El colonialismo interno: una redefinición*. Era.
- Honneth, A. (2007). *Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*. Katz Editores.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Jiménez J. & Romero G. D. L. Á. (2022). Evaluación de Riesgos Psicosociales en docentes de Educación Básica, Media y Superior en el contexto de la Pandemia SARS-Cov-2. *Multidisciplinary Health Research*, 7(1). <https://doi.org/10.19136/mhrjc22uj11>
- Kelly, L. (1988). *Surviving sexual violence*. Polity Press.
- Kupfer, A. (2011). Meritocracia y desigualdad: el problema de la igualdad de oportunidades. *Revista Española de Pedagogía*, 69(249), 5-22.
- Leal-Filho, W.; Manolas, E. & Pace, P. (2020). The role of universities in promoting sustainability and environmental education. *Scientific Reports*, 250, 119-125. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-65820-9>
- Lévinas, E. (1961). *Totalité et infini: Essai sur l'extériorité*. Martinus Nijhoff.
- Loorbach, D.; Frantzeskaki, N., & Avelino, F. (2017). Sustainability transitions research: transforming science and practice for societal change. *Annual review of environment and resources*, 42, 599-626.

- Lopezosa, C.; Codina, L., & Freixa, P. (2022). *ATLAS.ti para entrevistas semiestructuradas: guía de uso para un análisis cualitativo eficaz*. DigiDoc Research Group.
- Lynch, K. (2010). Carelessness: A hidden doxa of higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 9(1), 54-67.
- Marginson, S. (2016). *The dream is over: The crisis of Clark Kerr's California idea of higher education*. University of California Press.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Mendoza, Y. (2016). Sistemas de evaluación de la sustentabilidad en las Instituciones de Educación Superior. *CienciaUAT*, 11(1), 65-78.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina*. Gedisa.
- Morina, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- Novo, M. (2017). *La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Universitat.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Harvard University Press.
- ONU-Organización de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. ONU.
- ONU-Organización de Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (Art. 13). Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- ONU-Organización de Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe 2015*. ONU.
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36(1), 1-15.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342-386.
- Reay, D. (2018). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Policy Press.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.
- Sanz, R., Peris, J.A., & Escámez, J. (2018). The capabilities approach and values of sustainability: Towards an inclusive Pedagogy. *Journal of Innovation & Knowledge*, 3(2), 76-81.

- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). University of Illinois Press.
- Stebbleton, M. J., Soria, K. M., & Huesman Jr, R. L. (2014). First-generation students' sense of belonging, mental health, and use of counseling services at public research universities. *Journal of College Counseling*, 17(1), 6-20.
- Trowler, P., & Cooper, A. (2002). Teaching and learning regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 221-240.
- UNESCO. (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible: Hoja de ruta*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1-17.
- Varela, N. (2016). *Educación en contextos de encierro: una oportunidad para la inclusión social*. Editorial de la UNLa.
- Vincent, C. (2016). *Parenting priorities and class practices*. Routledge.
- Walsh, C. E. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya-Yala.
- Zaffaroni, E. R. (2010). *La palabra de los muertos. Conferencias de criminología cautelar*. Ediar.