



Innovación docente para la igualdad y para la diversidad en las políticas universitarias de España

María García-Cano Torrico

Universidad de Córdoba

mail: maria.garciacano@uco.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0988-7280>

Eva Francisca Hinojosa Pareja

Universidad de Córdoba

mail: ehinojosa@uco.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1677-9448>

Mariana Buenestado Fernández

Universidad de Cantabria

mail: mariana.buenestado@unican.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3242-5332>

Azahara Jiménez Millán

Universidad de Córdoba

mail: m32jimia@uco.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6667-4636>

RESUMEN

La innovación docente se considera un área de institucionalización de las políticas de igualdad y diversidad de reciente interés. Los objetivos de este estudio cualitativo son conocer la institucionalización de la innovación docente sobre igualdad y diversidad a nivel nacional, así como los significados y las experiencias del profesorado sobre los proyectos concedidos en esta modalidad en una universidad concreta. Se ha registrado y analizado la información contenida en las webs de las universidades españolas sobre innovación en igualdad y diversidad acotados a cuatro cursos académicos (2016/17-2019/20) y, como estudio de caso, se han realizado entrevistas al profesorado con proyectos en esta materia y a los responsables de innovación. Los resultados muestran que, a pesar de los esfuerzos realizados por parte de las instituciones universitarias españolas en los últimos cursos académicos, no se ofrece una propuesta conjunta de atención inclusiva a la diversidad e igualdad en los programas desarrollados. Destaca su fragmentación epistemológica y performativa lo que estimula diseñar acciones para una mejor articulación de las políticas universitarias y prácticas en el aula.

Palabras Clave: innovación docente; política educativa; educación superior; diversidad, igualdad.

Teaching innovation for equality and diversity in Spanish university policies

ABSTRACT

Teaching innovation is an area of increasing interest in terms of the institutionalization of equality and diversity policies. The objectives of this qualitative study are to ascertain the institutionalization of teaching innovation on equality and diversity at the national level in Spain, as well as the meanings and experiences of the teaching staff on projects awarded within this modality at a specific university. The information contained in the websites of Spanish universities on innovation in equality and diversity limited to four academic years (2016/17-2019/20) has been recorded and analyzed and, as a case study, interviews have been carried out with teaching staff with projects in this matter, as well as with those responsible for innovation. The results show that, despite the efforts made by Spanish university institutions in recent academic years, a joint proposal for inclusive attention to diversity is not offered in teaching innovation programs. The fragmentation of diversity, inclusion and equality perceived by teachers encourages us to consider and design actions to improve the coordination of university policies and classroom practice.

Keywords: teaching innovation; educational policy; higher education; diversity, equality.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.75-84>



Introducción teórica

La atención inclusiva para la igualdad y la diversidad es objetivo educativo en la Unión Europea de los que participa la educación superior (Claeys-Kulik y Jørgensen, 2018) con distintos desarrollos según países y continentes (Buenestado et al., 2019), pero también con resultados diferentes según indicadores o áreas de transferencia (New England Resource Center for Higher Education, 2016). Entre ellas, la docencia y de forma particular la innovación docente, como espacio planificado y deliberado de mejora de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016a), se presenta como especial aliada en el desarrollo de políticas institucionales de igualdad y diversidad. De hecho, muchos trabajos presentan buenas prácticas docentes vinculadas al debate de la diversidad e inclusión (Naz y Sohaib, 2017), del mismo modo que, desde hace décadas, se reclama el aula como espacio privilegiado para transversalizar la perspectiva de género y la igualdad de oportunidades en la institución universitaria (Roig-Vila et al., 2016). A pesar de los impulsos realizados en ambos sentidos y las posibilidades de acción que la innovación docente ofrece para la igualdad y la diversidad, esta investigación exhibe la fragmentación existente entre ambos desarrollos.

Se trata de un debate explorado en otros contextos, como el alemán o el británico, por autoras como Klein (2015) y Ahmed (2018) y que evidencia la dispersión epistemológica y performática en las políticas de igualdad y diversidad en la enseñanza superior. En España este debate permanece aún huérfano, pero es urgente dado el impulso que las políticas de atención inclusiva a la diversidad están tomando en la universidad en los últimos años (Sarahuja et al., 2020) y el espacio que pretenden a propósito de las ya asentadas políticas de igualdad en la institución. El trabajo¹ analiza los programas de innovación docente en las universidades españolas y, mediante un estudio de caso, se interpretan los significados y las aplicaciones del profesorado sobre estos proyectos en materia de igualdad e inclusión evidenciándose cómo están transitando, por el momento, cada uno por su cuenta.

Heterogeneidad del campo terminológico

El lenguaje adoptado en la política universitaria informa sobre acciones y efectos en las instituciones, por lo que los constructos utilizados (diversidad, *widening participation*, inclusión, igualdad, equidad, justicia social) requieren un estudio exhaustivo. Más aún, cuando se advierte que no existe un consenso.

La diversidad es un término que puede estudiarse desde múltiples dimensiones (Steel et al., 2018). Las universidades tienden a utilizarla predominantemente en su denotación demográfica (género, etnia, nacionalidad, edad, discapacidad) en lugar de rasgos menos perceptibles o cognitivos (valores, creencias, ideas, opiniones). Algunos de estos rasgos demográficos han recibido especial atención cuando los grupos son identificados como subrepresentados, desfavorecidos o vulnerables (Burke, 2017), en particular en el acceso. Éste es sólo uno de los compromisos de las instituciones junto a la retención y la finalización de los estudios (Tienda, 2013). Pero, más allá de la vinculación de diversidad con composición demográfica se insta a las instituciones para evitar el aislamiento social y académico, la segregación y

barreras que obstaculizan las relaciones y el aprendizaje a través de políticas y prácticas educativas inclusivas (Elizondo, 2020; UNESCO, 2017).

Se ha estudiado el significado atribuido a estos conceptos por parte de la comunidad universitaria. Desde una perspectiva internacional, Gibson et al. (2016) evidenciaron cómo la percepción del concepto diversidad por parte de alumnado universitario representaba una etiqueta política negativa, al referirse al estado minoritario (no tradicional, subrepresentado) de ciertos colectivos y a la inadecuada satisfacción de necesidades para el aprendizaje. Quinn (2013) sostiene que se ha convertido en una palabra de moda en el discurso político movido por la deseabilidad social, pero sin contenido para la acción. Sin embargo, Stewart (2017) establece una dicotomía de términos enfrentados: diversidad e inclusión versus equidad y justicia social. Entiende que realmente se produce una transformación institucional cuando se apuesta por los dos últimos conceptos, pues evidencia el aumento de la conciencia crítica y los apoyos necesarios frente al mero aumento de la presencia de las minorías.

En la misma línea, Archer (2007) considera que el término diversidad está distanciado de términos como equidad, inclusión, justicia social y democracia. Para ella, la educación superior lo utiliza desde una perspectiva económica, permitir el acceso de grupos tradicionalmente extruidos y servir de atractiva clientela a la institución. Desde esta postura, se trabaja para individualizar la diferencia, para “normalizarla”, pero no para ejercer un compromiso con las desigualdades sistemáticamente producidas. Hay quienes consideran que esta diferencia siempre va a existir y puede ser vista como una ventaja social y educativa en la práctica y no como un derecho (Stone, 2013). Se enfatiza y celebra el aumento de la heterogeneidad contribuyendo a la imagen ideal que proyecta la institución, pero sin transformar nada o comprometerse con la redistribución.

Ahmed (2012) argumenta al respecto que, aunque la diversidad es positiva y necesaria, surge de una cultura institucional caracterizada por la “fatiga de la equidad”, en relación con la falta de compromiso con la reducción de las desigualdades sociales. Según Klein (2015) las políticas de igualdad de género no pueden sustituirse por las políticas de diversidad si éstas se desvinculan de la equidad, ya que la diversidad se entiende en términos de diferencias individuales, no de relaciones de dominación estructural. Quizás por ello, argumenta, el trabajo de igualdad de género en las universidades se haya diferenciado de otros rasgos de diversidad, al predominar un uso del término poco crítico que pudiera estar encubriendo injusticias sociales.

Las políticas universitarias de diversidad

La esencia de la política internacional contemporánea de educación superior sobre diversidad, *widening participation* e inclusión se basa en el acceso equitativo de grupos subrepresentados en función de la trayectoria histórica, política, económica, social y cultural de cada nación (Bowl, 2012). La trayectoria de la política universitaria a nivel internacional revela distintos enfoques para abordar las desigualdades: masificación, redistribución, re-normalización y beneficios educativos (Pitman, 2017).

A principios de los años 80 se otorgó una mayor prioridad a este tipo de políticas en la educación superior debido al gran retraso histórico, lo que provocó la expansión del acceso a la universidad durante las últimas décadas del siglo XX. En España, la

¹ Enmarcado en la Investigación financiada por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España, la Agencia Estatal de Investigación y los Fondos para el Desarrollo Regional Europeo (ref. EDU2017-82862-R).

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU) adoptó un sistema con una oferta de estudio diversificada y favoreció al acceso masivo a la educación superior. Las políticas de masificación fueron promulgadas junto con acciones de redistribución, atendándose básicamente las desventajas económicas.

Posteriormente, la Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) alude a la atención de cuatro rasgos de diversidad: la desventaja socioeconómica, el género, la discapacidad, la edad y la cultura. A excepción del resto de rasgos, la atención a la diversidad cultural está ligada a programas de movilidad internacional y, por consiguiente, no a grupos vulnerables o en desventaja como las minorías étnicas. Esta base legal proporciona una política activa y diversificada de ayudas al estudio para estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos, con cargas familiares, víctimas de violencia de género o con discapacidad. Otro de los rasgos en los que se focaliza es la edad, permitiendo el acceso a personas que superan la comúnmente estipulada. En cuanto al género, se centra en la representación equilibrada entre hombres y mujeres en las estructuras organizativas del personal docente e investigador. También, establece acciones para atender a la comunidad universitaria con discapacidad como las medidas de acción positiva, los apoyos y recursos para el acceso, la permanencia y la obtención de títulos, la adaptación de las instalaciones, los planes de estudios bajo el principio de accesibilidad universal y la exención de tasas en los estudios. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU) complementa lo previamente establecido, con la elaboración de planes destinados a personas con necesidades especiales y la creación de unidades de igualdad dentro la estructura organizativa de las universidades. Estas acciones normativas podrían considerarse dentro del enfoque de re-normalización (Pitman, 2017), si se considera que es la institución la que debe adaptarse a las necesidades de una población cada vez más diversa y crear los mecanismos necesarios para lograr entornos más inclusivos, en lugar de exigirles encajar en la cultura institucional existente.

No obstante, el análisis de la política universitaria permite deducir que la inexistencia de una definición precisa de diversidad y educación inclusiva en el marco normativo hace que términos que se relacionan aparezcan como campos diferenciados e independientes. Hasta ahora, el sistema universitario español no cuenta con una legislación específica o una estrategia de enfoque integral sobre diversidad e inclusión. Más bien, se asocia inclusión a discapacidad (Disposición adicional vigésima cuarta, LOU-LOMLOU), obviándose la relación explícita con otros rasgos. Resulta cuestionable por qué estos rasgos de diversidad y no otros, o la ausencia de evaluación del impacto de estas políticas sobre los beneficios educativos que reportan, como la satisfacción de los estudios cursados por parte de los grupos con desventaja social, la transición a estudios superiores, el acceso a categorías laborales más elevadas o los ingresos en el empleo (Pitman, 2017).

La situación de las universidades españolas está en consonancia con los compromisos políticos de la educación superior europea (Comisión Europea, 2017; Conferencia Ministerial Europea para la Educación Superior, 2018), pero el análisis comparativo de las estrategias y enfoques permite deducir los diferentes marcos de acción entre unas universidades y otras. A nivel general, la internacionalización es el motor de la agenda de la diversidad en la Unión Europea. Otras iniciativas están basadas en el reclutamiento de talentos, la prevención de la discriminación y el acoso y el apoyo a grupos subrepresentados, desfavorecidos o vulnerables (Claeys-Kulik y Jørgensen, 2018). En relación con las

universidades identificadas con este último enfoque, el estudio realizado por Claeys-Kulik et al. (2019) evidencia que la discapacidad y la igualdad de género fueron las dos dimensiones más representadas en las acciones institucionales, con respaldo legal, trayectoria y desafíos. Precisamente son estas dimensiones las que cuentan con unidades organizativas y datos más exhaustivos en las universidades permitiendo el establecimiento de líneas estratégicas en el Espacio Europeo de Investigación. La dispersión epistemológica y performativa descrita invita a explorar cómo se concretan y qué significados adoptan políticas sobre diversidad e igualdad en la universidad española.

Método

Estudio cualitativo interesado en la descripción e interpretación de los programas de innovación docente en materia de diversidad e igualdad en las universidades españolas. Se han combinado dos estrategias: una, eminentemente descriptiva para conocer el universo de la institucionalización de la innovación docente sobre igualdad y diversidad; otra, interpretativa para profundizar en los conceptos, significados y experiencias del profesorado universitario en dicha materia.

La indagación en las webs de las universidades españolas

Con el objetivo de describir la institucionalización de la innovación docente en materia de igualdad y diversidad en las universidades españolas se siguió un proceso sistemático consistente en la revisión de las convocatorias de proyectos y las resoluciones definitivas publicadas en las webs institucionales de las 82 universidades españolas (50 públicas y 32 privadas) en 2016/2017 y 2017/2018 y de las 83 universidades españolas (50 públicas y 33 privadas) en 2018/2019 y 2019/2020. El procedimiento consistió: primero, en la comprobación de la convocatoria de estos proyectos (en caso de convocatorias por curso académico o duración mayor, no por año natural, se considera el año de comienzo para unificar criterios); segundo, el análisis de sus modalidades (también denominadas acciones, actuaciones, ámbitos estratégicos o líneas prioritarias) relacionadas con la temática objeto estudio (diversidad, inclusión, igualdad, etc.); tercero, recopilación y sistematización de proyectos concedidos en las resoluciones definitivas de acuerdo con los intereses del estudio. Cuando las universidades no ofrecían esta información en las webs, se solicitó a la persona responsable de innovación en la institución. Se diseñaron tres hojas de registro para cada momento.

Estudio de caso

Se realizó trabajo interpretativo, en una universidad pública a modo de estudio de caso típico e intrínseco (Stake, 1998) para comprender el discurso del profesorado desarrollándose en el diseño y el desarrollo de proyectos financiados por el programa de innovación docente sobre diversidad e igualdad en su universidad. La selección de la universidad de estudio fue intencional, atendiendo a criterios de accesibilidad y para favorecer la comprensión e interpretación del objeto de estudio. Se trata de una universidad pública localizada en la Comunidad Autónoma andaluza, de tamaño medio con relación al número de estudiantes de las universidades públicas españolas (unos 21.000 estudiantes siendo la media de 23.000), generalista por impartirse estudios de todas las áreas de conocimiento, lo que diversifica el perfil de los participantes. En el año 2010 se creó la Unidad de Igualdad como servicio orgánicamente dependiente de la estructura de

gobierno para desarrollar políticas en materia de igualdad entre hombres y mujeres, concretadas en su I y II Plan de Igualdad. Por su parte, en el año 2015 se constituye el Servicio de Atención a la Diversidad responsable de las políticas de inclusión. En el ámbito de innovación docente, se realizan convocatorias organizadas en distintas modalidades desde el curso 2007/2008. El plan de innovación del curso 2016/2017 fue el primero en contemplar una modalidad específica en materia de igualdad, denominándose "Modalidad 3. Proyectos que impulsen la Igualdad de Género en la Docencia Universitaria", en el curso 2019/2020 añade en esta misma modalidad "y la atención a la discapacidad en la docencia universitaria".

Instrumentos

Para producir información en el campo se utilizaron dos instrumentos: uno no interactivo, basado en una plantilla de registro para la recopilación sistemática de las convocatorias y resoluciones disponibles en la web de innovación de la universidad y, de manera particular para las memorias de los proyectos. A continuación, mediante el software ATLAS.ti v8 se importaron las memorias de proyectos y se realizó una codificación inductiva del texto para descubrir las particularidades de cada proyecto y sirvieran para una mejor comprensión del discurso producido con las entrevistas. En total se analizaron 22 documentos.

El segundo instrumento, de carácter interactivo fueron las entrevistas. Se realizaron a todo el profesorado coordinador de proyectos en el transcurso de los 4 cursos académicos seleccionados (12 mujeres y 7 hombres) y a 7 miembros de la Comisión de innovación docente de la universidad escogidos por su capacidad para tomar decisiones en dicha materia. En total se realizaron 26 entrevistas en profundidad con un guion previamente acordado sobre: concepciones de innovación, diversidad e igualdad, experiencia en innovación, valoración y propuestas sobre política universitaria en igualdad y diversidad.

Análisis

Se siguió un procedimiento eminentemente inductivo consistente en la búsqueda de temas (codificación) con sentido. Esta codificación fue abierta y emergente y, posteriormente, reorganizada y agrupada en categorías significativas para las preguntas de investigación (Miles et al., 2014), en concreto las categorías y subcategorías: (1) desarticulación (doble estructura organizativa y débil conceptualización) e (2) intersección (cuestionamiento del orden social y posicionamiento feminista). Durante todo el proceso se crearon memorandos a modo de reflexión analítica lo que también facilitó la interpretación y la redacción final. Además, se optó por la creación de una red semántica (Figura 1) como representación figurativa de los resultados discursivos (Braun y Clarke, 2013).

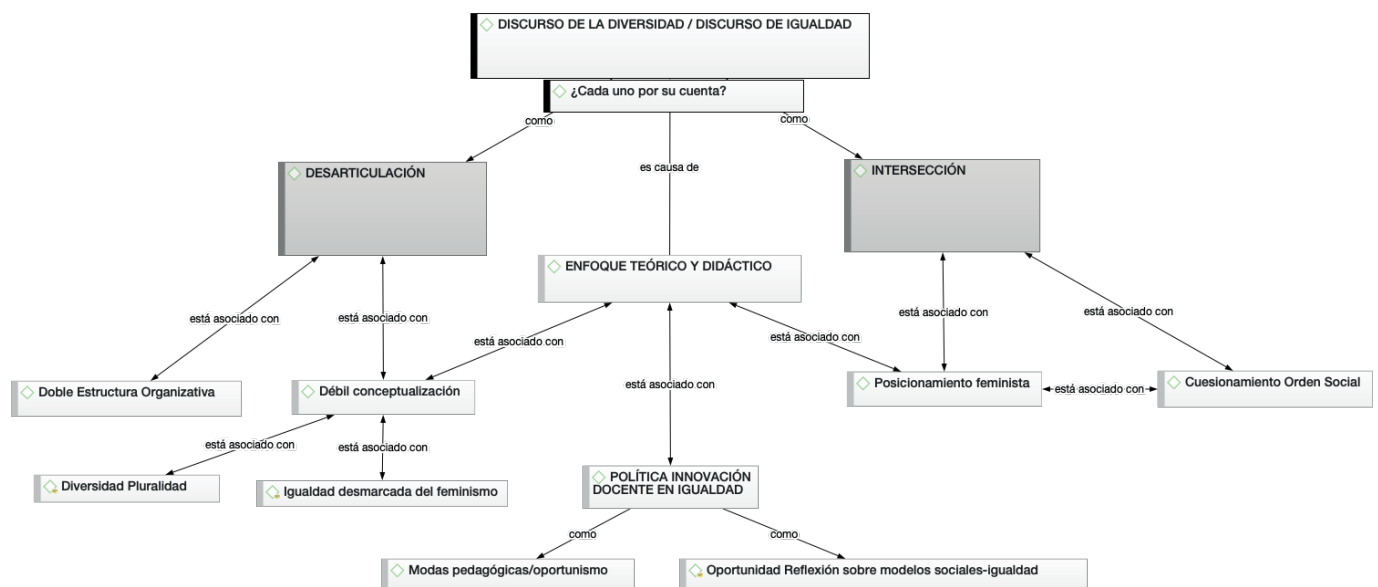


Figura 1. Red semántica categorías y subcategorías de entrevistas semiestructuradas

Resultados

Innovación docente para la igualdad y la diversidad en las universidades españolas

El estudio de la evolución de las iniciativas relacionadas con la atención a la diversidad y la educación inclusiva en las convocatorias y las resoluciones de proyectos de innovación docente evidencia que, a medida que aumenta de manera progresiva el número de universidades que tienen una convocatoria de proyectos de innovación docente, también lo hacen las que tienen institucionalizada en las modalidades al menos una relacionada con la atención a la diversidad y la educación inclusiva. No obs-

tante, en las universidades privadas esta institucionalización se encuentra estancada. También resulta llamativo que no todas las universidades que tienen institucionalizada al menos una modalidad relacionada con la atención a la diversidad y la educación inclusiva en las convocatorias conceden posteriormente proyectos de innovación docente sobre esta temática (Figura 2).

Por otra parte, destacan datos de interés en las modalidades relacionadas con la atención a la diversidad y la educación inclusiva en aquellas universidades que tienen institucionalizada tal modalidad en la convocatoria de proyectos de innovación docente. Existe un mayor número de universidades que crean modalidades que hacen alusión a conceptos (desarrollo sostenible, responsabilidad social, derechos humanos, justicia social, ...)

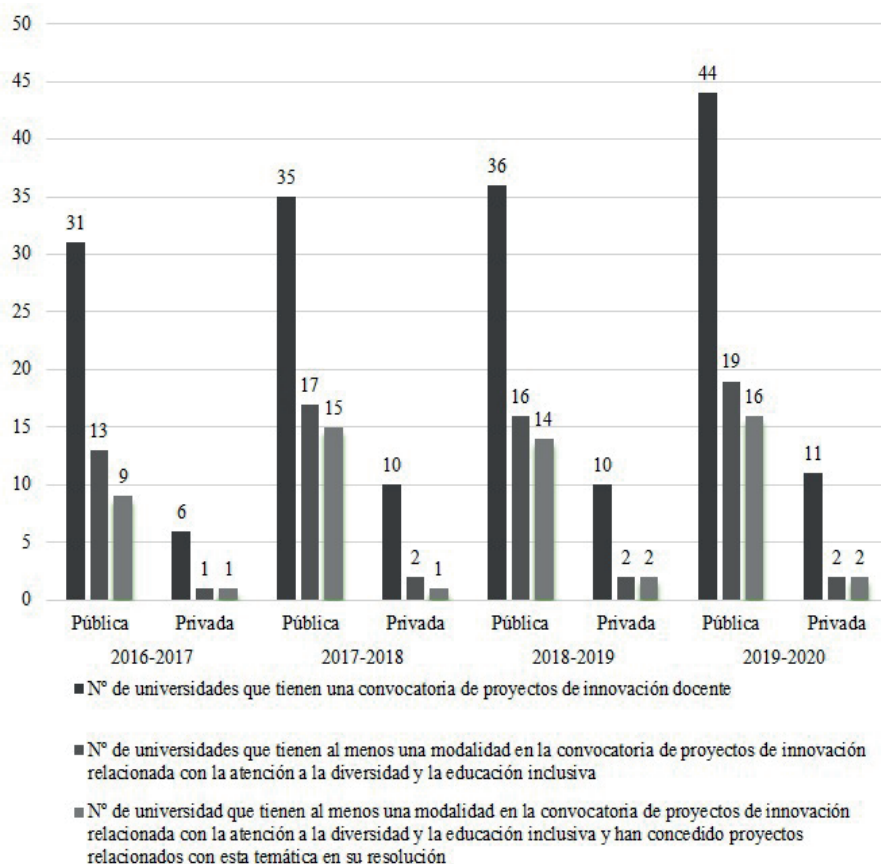


Figura 2. Evolución de las iniciativas de diversidad e inclusión en las convocatorias y las resoluciones de proyectos de innovación docente.

que se relacionan de una manera transversal con la atención a la diversidad y la educación inclusiva y, especialmente, a rasgos concretos de diversidad (identificadas como igualdad de género, perspectiva de género según cada universidad, necesidades

educativas especiales y lengua no específicamente como idioma sino como elemento de inclusión social). En menor medida, se hace una propuesta globalizada y genérica de la diversidad y la inclusión (Figura 3).

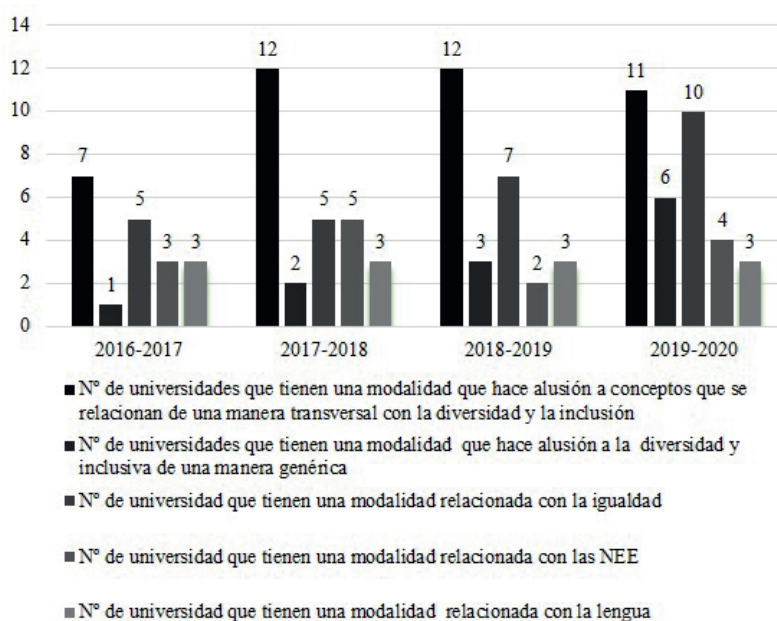


Figura 3. Análisis de las modalidades relacionadas con la diversidad y la inclusión

Por último, se contabilizan los proyectos de innovación docente concedidos en aquellas universidades que muestran institucionalizada al menos una modalidad relacionada con la diversidad y la inclusión. Con resultados similares a los obtenidos en las modalidades, se puede comprobar que de manera muy significativa se conceden más proyectos relacionados con rasgos específicos de diversidad, concretamente, de igualdad. A medida que avanzan los cursos académicos, se conceden proyectos

sobre nuevos rasgos de diversidad para los que no había una modalidad específica en las convocatorias como la diversidad étnico-cultural, la edad o las altas capacidades y, aumenta de manera progresiva el número de proyectos que hacen alusión a conceptos que se relacionan de una manera transversal con la diversidad y la educación y aquellos que la abordan de una manera genérica (Figura 4).

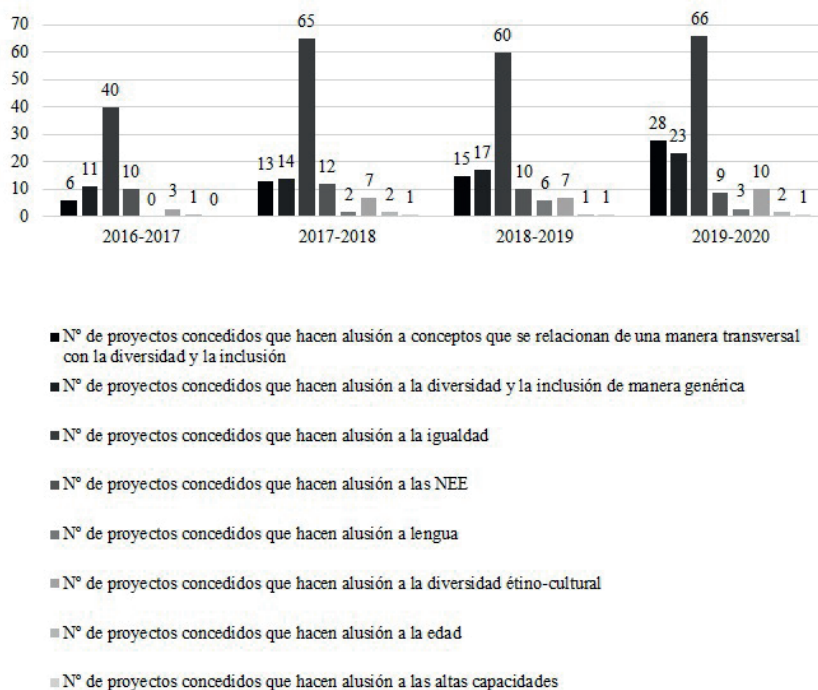


Figura 4. Evolución de los proyectos de innovación docente concedidos sobre diversidad y la inclusión.

Igualdad y diversidad: ¿cada uno por su cuenta?

El discurso analizado distingue dos orientaciones sobre las relaciones y sentidos que adopta la innovación docente en materia de igualdad y diversidad. Una que muestra su desarticulación y, otra, su pretendida intersección (ver Figura 1). Ambos están atravesados por posicionamientos conceptuales y derivaciones performativas diferentes.

Desarticulación entre igualdad y diversidad

La primera orientación, desarticulación, manifiesta un débil o ausente posicionamiento teórico sobre el concepto diversidad, como muestran los frecuentes titubeos y vacilaciones para definirlo declarando abiertamente no haber pensado en ello o tener dudas sobre sus ejes para la intervención en el aula. El significado que recibe el término diversidad alude mayoritariamente a la heterogeneidad de sujetos o de grupos, sinónimo de pluralidad, la suma de personas en un mismo escenario privilegiándose un matiz descriptivo:

Diversidad, si yo no estoy muy mal encaminada, entiendo que es que la universidad pueda acoger a cualquier tipo de persona, cualquier perfil que se le dé la bienvenida y que

sea bien acogido. Y no sé, ahí sí que me pillas..., es que no sé si estoy bien encaminada, si... (IA_M_11-10-2019)¹.

Se trata de un discurso aséptico, referido al hecho de estar o no estar, pero no a las condiciones que permitan, facilitan o imposibilitan la presencia o las interacciones entre personas y los grupos. Por ello es estéril en alusión a los ejes sociales, culturales y estructurales de las desigualdades sociales y su impacto en relaciones de poder en las sociedades, o en las aulas y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las relaciones entre diversidad e igualdad no se problematizan, reduciéndose a una intención aditiva sin más consecuencias.

Otro elemento que explica esta relación desarticulada entre el discurso de la diversidad y de la igualdad en los procesos de innovación docente hace referencia a espacios organizativos y administrativos separados que llevan a desvincular ambos conceptos. El profesorado repara en quién se encarga en la institución, por un lado, de las políticas de igualdad (de las mujeres) y, por otro lado, quién lo hace de las políticas de diversidad (otros colectivos que puede ser una lista interminable o reducida pero que no son las mujeres o no sólo). Esta doble estructura organizativa que se materializa en dos unidades distintas, aunque acogidas en un mismo Vicerrectorado, refuerza la desarticulación referida: "Pero no sabría decirte, hombre, sería ahora mismo

¹ Se hace referencia a macro-área de la persona entrevistada (Ingeniería y Arquitectura, Sociales y Jurídicas, Ciencias Sociales, Humanidades), Hombre o Mujer y fecha de realización de la entrevista.

no recuerdo, no sé, podríamos consultarlo en internet si hay un vicerrectorado dedicado exclusivamente a eso...” (SJ_H_20-11-2019).

Unido a los dos asuntos anteriores, débil conceptualización y doble estructura organizativa, el profesorado se refiere con frecuencia a la diversidad e igualdad como un asunto de moda, realizado por docentes por cierto oportunismo. Se reconoce la novedad de los conceptos diversidad, atención a la diversidad o inclusión, como también de igualdad de oportunidades aparecidos en las distintas convocatorias y por ello se alude a ciertas “modas pedagógicas” que permiten obtener recursos, aunque no se trabaje en actuaciones definidas para tal fin: “la moda es la inclusión y aquí aprendemos a dar respuesta a las modas” (SJ_M_25-10-2019).

Intersección entre igualdad y diversidad

La segunda orientación, identificada como intersección entre el discurso de diversidad y de igualdad, se asienta en un posicionamiento teórico más sólido que dirige también y fundamentalmente la acción docente con el alumnado de un modo particular. Frente a la orientación descriptiva y aditiva anterior, el profesorado justifica los procesos de innovación desde posicionamientos feministas teóricamente consolidados y el cuestionamiento de las estructuras sociales, el orden social, político y cultural existente:

Bueno, diversidad, (..) como herramienta metodológica en el Derecho justamente lo que pretende es romper con esa visión como monolítica del sujeto humano ¿no? yo ya estoy trabajando mucho desde el punto de vista de la reflexión más teórica sobre cómo construimos los sujetos de derechos ¿no?. Entonces claro, la construcción teórica, histórica del sujeto es una construcción absolutamente monolítica que parte además de las referencias masculinas ¿no? y donde todo lo que tiene que ver con las diferencias están absolutamente invisibilidad, en lo privado y no tiene una presencia pública ¿no?. Y todavía estamos luchando porque eso tenga una relevancia ¿no? (SJ_H_27-05-2020).

El enfoque teórico y el didáctico se muestran indefectiblemente vinculados y atravesados por el posicionamiento feminista siendo el eje de dicha articulación. El proceso de enseñanza-aprendizaje se conceptualiza como alternativa a la enseñanza tradicional, más vertical donde el/la docente es la figura que acumula el conocimiento. En esta orientación, el profesorado narra la acción docente vinculada a su trayectoria investigadora, vital refiriendo más conscientemente su desarrollo profesional docente, identificando hitos y referencias que le llevan a ejercer la docencia de manera más reflexiva y procesual:

El hecho de que yo me sitúe en un primer momento en una línea clara ¿no? de donde estoy me permite luego abordar esos temas como con una mayor relajación ¿no? porque de alguna manera estoy haciendo un ejercicio de honestidad intelectual, en el sentido de decir “oye yo estoy aquí y vosotros podéis opinar, por supuesto, totalmente lo contrario” ¿no? pero que quede claro yo donde estoy ¿no?, y eso también me permite cuando llegan determinados temas también abordarlos de otra manera ¿no? con ellos y con ellas ¿no? (SJ_H_27-05-2020).

En esta orientación discursiva, la innovación visibiliza el discurso de diversidad e igualdad de manera interrelacionada ya

que el profesorado entrevistado pone el acento en la pluralidad de posiciones del alumnado en el aula, situándolo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la construcción de conocimientos, sus deseos y necesidades. Se trata de un discurso que diluye las fronteras entre diversidad e igualdad. La innovación docente se convierte en una oportunidad para generar nuevas relaciones tanto desde el conocimiento, como desde la metodología e interacción dentro del aula. Un profesor narraba esta oportunidad de intersección a propósito del proyecto de innovación docente desarrollado en el grado de Enfermería sobre violencia hacia las mujeres:

sí, sí, porque realmente lo ves, que hay mayor conexión y esa conexión te permite pues que sepan determinados detalles, determinadas personas y que sepas, que te plantees incluso explorar un poquito más a fondo algo que ves en el discurso de alguien o en el lenguaje no verbal de alguien en un determinado momento del seminario. Previo feedback con los compañeros que están allí ¿sabes? Pues a nivel de “mira he visto esto ¿tú has visto lo mismo?”. Pues a lo mejor determinada persona convendría preguntarle, o convendría encontrar la ocasión para ver. ¿Oye estás bien, quieres que hablemos de algo? Porque esa es una de las cosas que queremos con el proyecto también, porque la literatura te cuenta que en enfermería hay mucha violencia de género, hay muchas víctimas de violencia de género, entonces otros años sabemos que las hay (CS_H_17-12-2019).

Discusión

Esta investigación analiza las políticas de igualdad y diversidad en las universidades españolas a partir de un ámbito de institucionalización concreta, la innovación docente. Este análisis resulta especialmente original dado su ausente debate en España frente a otros contextos europeos (Klein, 2015; Ahmed, 2018) y relevante por el carácter performativo que la docencia tiene en el desarrollo de políticas en las universidades.

Aunque el debate sobre diversidad se centra especialmente en el acceso a la educación superior por parte de grupos subrepresentados (Tienda, 2013), comienza a apreciarse interés por procesos de enseñanza-aprendizaje para su abordaje desde la equidad y la inclusión. Los resultados de esta investigación evidencian la reciente institucionalización de la atención a la diversidad y la igualdad con planes de innovación docente en las universidades españolas. Sin embargo, esta institucionalización es dispar en cuanto a la forma en la que cada universidad ha trasladado a políticas concretas el concepto de equidad e inclusión que las sostienen.

A nivel nacional, podemos comprobar cómo la tendencia general en las universidades públicas ha sido optar por modalidades que se refieren a conceptos transversales a la inclusión, como Derechos Humanos, justicia o responsabilidad social, o bien incorporar una línea de innovación relacionada con la igualdad. Se pueden establecer vinculaciones en ambos casos con recomendaciones o imperativos legales que han tenido cierta trascendencia en la trayectoria de las políticas de las instituciones universitarias, ya sea de organismos internacionales como por ejemplo las Naciones Unidas a través de la Agenda 2030 y la Declaración de Incheon con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2016b), o a nivel nacional con leyes como la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Son menos los casos que aluden a otros rasgos de diversidad y muchos menos los que hacen una propuesta más globalizada o interconectada en torno a la diversidad, la inclusión y la igual-

dad. También el número de proyectos concedidos es coherente con esta tendencia, destacando los relacionados con igualdad y género frente a otros rasgos de diversidad. No obstante, aunque muy lejos esa frecuencia, se aprecia una tendencia ascendente en los últimos años en la concesión de proyectos referidos de forma generalista como diversidad e inclusión.

Esta polarización de las propuestas, que parece oscilar entre la inclusión por una parte y la perspectiva de género por otra, vislumbra que los caminos que recorre la institucionalización de la atención a la diversidad y la igualdad en la innovación docente son, en la mayoría de las universidades españolas, distintos, como si de dos tipologías de proyectos diferentes se tratase. Este hallazgo se refleja también en gran parte de los discursos del profesorado analizados y que hemos englobado bajo la denominación de “desarticulación”. El profesorado conceptualiza vagamente el término diversidad, asociándolo exclusivamente a pluralidad de sujetos o grupos, a una cuestión demográfica (Burke, 2017), sin profundizar ni cuestionar las condiciones circundantes o las relaciones de poder que se establecen entre ellos. Pone de manifiesto, así, la distancia que Archer (2007) identificara entre el término diversidad y equidad o justicia social, configurándose el primero como un posicionamiento ciego a la desigualdad. Al invisibilizar los desequilibrios de poder, este tipo de discursos corren el riesgo de asumir, en línea con lo que indican Rodríguez y González (2021), una visión angelical que simplifica la diversidad, legítima políticas y prácticas educativas basadas en la presencia y la valoración crítica de la diversidad, pero con evidentes insuficiencias y contradicciones cuando se trata de evitar o reequilibrar situaciones de desigualdad; riesgos también advertidos por Ahmed (2012) o Klein (2015).

Bajo el discurso de la “desarticulación”, las conexiones entre la atención a la diversidad y la igualdad son superficiales, difíciles o directamente inexistentes. Distancias que se argumentan en ocasiones haciendo uso de la propia separación de las estructuras organizativas de la universidad destinadas a estas cuestiones o su distinta trayectoria legislativa, como es el caso de la atención a la discapacidad o de género en España o Europa (Claeys-Kulik et al., 2019).

Frente a este discurso, y como ya adelantara Stewart (2017) al señalar la dicotomía entre diversidad y equidad, los resultados han evidenciado otra orientación opuesta, que hemos caracterizado como “intersección”. Los discursos ubicados en esta orientación se caracterizan por declarar un posicionamiento feminista consolidado, crítico con las desigualdades y cuestionador del status quo. Y es precisamente esta mirada feminista la que permite al profesorado entrevistado exhibir potencialidades y consecuencias menos deseadas o silenciadas de las políticas que se diseñan y aplican en torno a la diversidad (Allan, 2020). Desde esta perspectiva, diversidad, inclusión e igualdad son conceptos interdependientes, se muestran interconectados. Como afirman Byrd et al. (2019), los rasgos de diversidad dentro de las instituciones se vuelven más claros cuando el estudio de las desigualdades y la discriminación es la prioridad dentro de las instituciones. El análisis interseccional que suscita este posicionamiento, como aporte de los estudios feministas en el análisis de lo político y las políticas – también en la educación superior – ofrece una mirada menos parcelada, más compleja y holística sobre las desigualdades que producen las interacciones de género, raza, clase y otros sistemas de dominio o marginación. Su estudio sitúa el análisis del poder justamente en los contextos concretos y en las relaciones que se establecen en ellos, lo que posibilita advertir que las estructuras, estrategias o acciones políticas y sociales centradas en una desigualdad no sean neutrales a otras desigualdades (Kantola y Lombardo, 2017).

Pensar la institución desde esas intersecciones facilita la construcción de puentes entre enfoques, conceptos, discursos y agencias que pudieran parecer distantes o fragmentadas a priori. Asimismo, pensar la docencia desde estos ejes analíticos, también invita, como ha puesto de manifiesto este estudio, a modificaciones metodológicas en aula en la que se entremezclan y cobran protagonismo elementos subjetivos y afectivos, ligados a las propias trayectorias de docentes y estudiantes, encarnando así las diferentes posiciones que se ocupan en el aula, en la universidad y en la sociedad.

Conclusiones

Los resultados de este estudio implican acciones para las universidades. La que nos parece más sugerente para la articulación entre diversidad e igualdad deriva de las pedagogías feministas. Su desarrollo desafía la política y la acción docente interpelando explícitamente las relaciones entre las diferencias y sus significados sociales (Mena et al., 2019), de forma que las políticas trasciendan de los sujetos a los procesos y, también, del análisis de las estructuras que generan desigualdades hasta las intersecciones que producen dichas posiciones (Kantola y Lombardo, 2017).

Esta investigación ha tenido ventajas que han favorecido el procedimiento metodológico. En concreto, la producción de datos a través de la información publicitada en las webs de las universidades ha posibilitado un acceso sistemático y reiterado para reconstruir la historia de la política de innovación. Además, la selección intencional del caso favoreció el acceso a los participantes y a la pluralidad de ejes analíticos dotándolo de mejores posibilidades para su interpretación y de mayores garantías de credibilidad del estudio. No obstante, el estudio tiene limitaciones, derivadas de dificultades precisamente por ambos procedimientos metodológicos. Por un lado, se detectaron usos distintos de nomenclaturas en cada universidad para referirse a lo mismo (modalidad, acción, actuación, ámbito o línea prioritaria) lo que obligó a afinar los criterios de selección. En algunas webs los datos no estuvieron disponibles, fueron escasos o difíciles de interpretar obligando a solicitarlos por escrito. En el contexto local se ha entrevistado a todo el profesorado coordinador de proyectos de igualdad y diversidad, pero no se conoce cómo su discurso se distribuye con respecto a profesorado participante en otras iniciativas. Investigaciones en esta línea contribuyen a una mayor comprensión conceptual y un mejor encuadre de las políticas universitarias orientadas a la equidad y al activismo social.

Referencias

- Ahmed, S. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Bellaterra.
- Allan, E. J. (2020). Hazing: Abusive Initiations. In M. E. David, & M. J. Amey (Eds.), *The SAGE encyclopedia of Higher Education* (pp. 680–681). SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781529714395.n256>
- Archer L. (2007). Diversity, equality and higher education: a critical reflection on the ab/uses of equity discourse within widening participation. *Teaching in Higher Education*, 12(5–6), 635–53. <https://doi.org/10.1080/13562510701595325>
- Bowl, M. (2012). *The contribution of further education and sixth-form colleges to widening participation*. Higher Education Academy.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE Publications.
- Buenestado, M., Álvarez, J. L., González, H., y del Espino, L. (2019). Evaluating the institutionalisation of diversity ou-

- treach in top universities worldwide. *PloS One*, 14(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219525>
- Burke, P. J. (2017). Widening Access to Higher Education. In J.C. Shin & P. Nuno (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1–10). Springer.
- Byrd, W., Bevel, R., & Ovink, S. (2019). *Intersectionality and Higher Education: Identity and Inequality on College Campuses*. Rutgers University Press. <https://doi.org/10.36019/9780813597706>
- Claeys-Kulik, A. L., & Jørgensen, T. E. (2018). *Universities' Strategies and Approaches towards Diversity, Equity and Inclusion. Examples from across Europe*. European University Association.
- Claeys-Kulik, A.L., Jørgensen, E. T., & Stöber, H. (2019). *Diversity, equity and inclusion in European higher education institutions: results from the INVITED Project*. European University Association.
- Comisión Europea. (2017, 5 de mayo). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior. Comisión Europea. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52017DC0247>
- Conferencia Ministerial Europea para la Educación Superior. (2018, 25 de mayo). Comunicado de París. European Higher Education Area. <http://eha.info/page-ministerial-conference-paris-2018>
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Ediciones Octaedro.
- Gibson, S., Baskerville, D., Berry, A., Black, A., Norris, K., & Symeonidou, S. (2016). 'Diversity' 'Widening Participation' and 'Inclusion' in Higher Education: An International study. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 18(3), 7–33. <https://doi.org/10.5456/WPLL.18.3.7>
- Kantola, J., & Lombardo E. (2017). *Gender and Political Analysis*. MacMillan.
- Klein, U. (2015). Gender equality and diversity politics in higher education: Conflicts, challenges and requirements for collaboration. *Women's Studies International Forum*, 54, 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.06.017>
- Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2001, 49400–49425. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Boletín Oficial del Estado, 209, de 1 de septiembre de 1983, 24034–24042. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Boletín Oficial del Estado, 71, de 23 de marzo de 2007, 12611–12645. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 89, de 13 de abril de 2007, 16241–16260. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>
- Mena, M., Sáez, A., Leal, A., y Pujal, M. (2019). Aportaciones de las pedagogías de género a la calidad de la docencia universitaria. *Educar*, 55(2), 579–596. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.999>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. Sage.
- Naz, F., & Sohaib, H. (2017). Innovative Teaching Has a Positive Impact on the Performance of Diverse Students. *Student Diversity*, 7(4), 1–8. <https://doi.org/10.1177/2158244017734022>
- New England Resource Center for Higher Education. (2016). *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Diversity, Equity, and Inclusion in Higher Education*. University of Massachusetts Boston.
- Pitman, T. (2017). Widening participation in higher education: a play in five acts. *Australian Universities' Review*, 59(1), 37–46.
- Quinn, J. (2013). *Dropout and completion in higher education and Europe among students from under-represented groups. An independent report authored for European Commission*. NESET & European Commission.
- Rodríguez, R. M., y González, J. C. (2021). La educación culturalmente relevante: un modelo pedagógico para los estudiantes de origen cultural diverso. Concepto, posibilidades y limitaciones. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 153–172. <https://doi.org/10.14201/teri.22990>
- Roig-Vila, R., Blasco, J., Lledó A., y Pellín, N. (Eds.) (2016). *Investigación e Innovación educativa en docencia universitaria. Retos, propuestas y acciones*. Universidad de Alicante. Vicerrectorado de Calidad e Innovación educativa.
- Sarahuja, A., Benet, A., & Nieto, R. (2020). Training on inclusion in higher education: prepared to work within the inclusive model? *Culture and Education*, 32(1), 78–105. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705595>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Steel, D., Fazelpour, S., Gillette, K., Crewe, K., & Burgess, M. (2018). Multiple diversity concepts and their ethical-epistemic implications. *European Journal for Philosophy of Science*, 8, 761–780. <https://doi.org/10.1007/s13194-018-0209-5>
- Stewart, D. L. (2017, March 30). Language of Appeasement. INSIDE HIGHER ED. <https://www.insidehighered.com/views/2017/03/30/colleges-need-language-shift-not-one-you-think-essay>
- Stone, P. (2013). Access to Higher Education by the Luck of the Draw. *Comparative Education Review*, 57(3), 577–599. <https://doi.org/10.1086/670663>
- Tienda, M. (2013). Diversity ≠ Inclusion: Promoting Integration in Higher Education. *Educational Researcher*, 42(9), 467–475. <https://doi.org/10.3102/0013189X13516164>
- UNESCO. (2016a). *Innovación Educativa. Serie: Herramientas de apoyo para el trabajo docente. Texto 3: Metodología de Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras*. UNESCO.
- UNESCO. (2016b). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.

