

Tensiones de la Inclusión en Educación Superior: un análisis temático reflexivo de la literatura científica (2021-2025)

Carmen Gloria Jarpa-Arriagada  

Doctora en Ciencias de la Educación. Asistente social

Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile

cjarpa@ubiobio.cl

Resumen

Este artículo propone un marco interpretativo para la inclusión en la educación superior global, con el propósito de realizar un análisis crítico de la literatura científica internacional publicada entre 2021 y 2025. Mediante la aplicación del método de Análisis Temático Reflexivo, desarrollado por Braun y Clarke, se sistematizó un corpus de 34 artículos indexados en las bases de datos Web of Science (WoS) y Scopus. Los hallazgos indican la presencia de tres tensiones operativas en los niveles macro, meso y micro de la educación superior global. A nivel macro, se observa una tensión entre la selectividad y el acceso universal. A nivel meso, se identifica una tensión entre la “no performatividad” y la justicia participativa vinculante. Finalmente, a nivel micro, se detecta una tensión entre el tradicional modelo de déficit individual y la valoración de los fondos de conocimiento y la identidad del estudiantado. El análisis temático reflexivo concluye enfatizando la necesidad imperiosa de transitar desde una lógica remedial y cosmética de la inclusión hacia transformaciones sistémicas curriculares y participativas que garanticen la justicia social.

Palabras clave: Inclusión; Educación superior; No performatividad; Justicia participativa; Modelo de déficit.

Recibido: 13/04/2026 | **Evaluated:** 04/09/2026 | **Aprobado:** 19/09/2026 | **Publicado:** 21/10/2026



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

✉ **Correspondencia:** Carmen Gloria Jarpa-Arriagada. Universidad del Bío-Bío. Avenida Andrés Bello 720, Casilla 447 - CP: 3810189. Chillán, Chile. Correo-e: cjarpa@ubiobio.cl

¿Cómo citar este artículo?

Jarpa-Arriagada, C. G. (2026). Tensiones de la Inclusión en Educación Superior: un análisis temático reflexivo de la literatura científica (2021-2025). *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (42), e21415772. <https://doi.org/10.25100/prts.vi42.15772>

Tensions surrounding inclusion in higher education: a reflective thematic analysis of the academic literature (2021-2025)

Abstract

This article proposes an interpretative framework for inclusion in global higher education, with the aim of conducting a critical analysis of the international academic literature published between 2021 and 2025. By applying the Reflective Thematic Analysis method developed by Braun and Clarke, a corpus of 34 articles indexed in the Web of Science (WoS) and Scopus databases was systematised. These articles address inclusion through the categories of disability, gender and first-generation students (FGS). The findings indicate the presence of three operational tensions at the macro, meso and micro levels of global higher education. At the macro level, there is a tension between selectivity and universal access. At the meso level, a tension is identified between 'non-performativity' and binding participatory justice. Finally, at the micro level, a tension is detected between the traditional model of individual deficit and the valuation of knowledge funds and student identity. The reflective thematic analysis concludes by emphasizing the imperative need to move away from a remedial and cosmetic logic of inclusion toward systemic, curricular, and participatory transformations that ensure social justice.

Keywords: Inclusion; Higher education; Non-performativity; Participatory justice; Deficit model.

Sumario: 1. Introducción, 2. Metodología, 3. Hallazgos, 4. Conclusiones, 5. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

El crecimiento de la cobertura en educación superior en el mundo ha sido materia de interés, especialmente en los últimos 20 años. La histórica expansión de la matrícula en educación superior (en adelante ES) en el mundo pasó de 13 millones de estudiantes en 1960 a 269 millones de estudiantes en 2024 (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2026). En efecto, el acceso a las universidades ha sido una de las políticas educativas más discutidas a nivel internacional durante las últimas dos décadas (Ainscow, 2020; Archer, 2007; Bülbül, 2020; Espinoza *et al.*, 2022; Fernández-Batanero *et al.*, 2022; Jackson *et al.*, 2023; Trow, 2006). Sin embargo, el acceso sigue siendo muy desigual y aún hay importantes grupos de población que quedan excluidos de ingresar a la ES. Los datos indican que, a pesar del incremento de acceso a la ES, las desigualdades estructurales siguen dificultando el acceso de los grupos más vulnerables (UNESCO, 2026). De esta manera, la situación socioeconómica sigue siendo una barrera, así como también la discapacidad, etnia, trayectoria escolar, segregación territorial, entre otros motivos de exclusión.

Los informes de la UNESCO (2026) recomiendan a los países la implementación de políticas que garanticen igualdad de condiciones de acceso a la ES a estos grupos excluidos o discriminados. Estas políticas deberían garantizar un enfoque integral que incluya la provisión de apoyo académico, psicosocial y financiero. Sobre el particular, la literatura mundial se ha dedicado a reflexionar sobre la importancia de hacerse cargo de la brecha existente entre las exitosas tasas de matrícula y las cifras de retención y graduación oportuna (González-Fiegehen, 2005a, 2006; Rode *et al.*, 2013; Tinto, 1989, 2006; Vossensteyn *et al.*, 2015). Estas brechas están haciendo que la plena inclusión en la ES manifieste aún algunas barreras persistentes. Estos obstáculos se expresan en dificultades de acceso para ciertos grupos que continúan apareciendo como marginados o minoritarios en la representación estudiantil dentro de las universidades. Los grupos marginados son aquellos que han sufrido una discriminación histórica y prolongada, generalmente, pero no exclusivamente, por motivos de identidad (género), características (etnia, raza) o circunstancias (refugiados, migrantes y desplazados internos; pobres, rurales) (United Nations Development Programme [UNDP], 2010; UNESCO, 2026).

La inclusión en ES se entiende a nivel mundial como una política pública que busca aumentar las posibilidades de personas pertenecientes a segmentos sociales vulnerables o discriminados para proporcionar igualdad de acceso o equiparación de oportunidades (Bagnato, 2017; Briones y Leyton, 2020; Bülbül, 2020; Espinoza *et al.*, 2022; O'Shea *et al.*, 2016; Salmi & D'Addio, 2021). De este modo, las políticas de inclusión en el contexto de la ES incluyen mecanismos para lograr mayor igualdad en el acceso a los grupos históricamente excluidos o insuficientemente representados, como las mujeres y las minorías. Consecuentemente, los distintos países han generado algún tipo de política de inclusión favoreciendo el acceso de jóvenes por razones de casta, clase, discapacidad, etnia, género o raza (Bartz, 2020; Briones y

Leyton, 2020; Croxford & Raffe, 2014; Espinoza *et al.*, 2022; Gale & Parker, 2017; Jarpa-Arriagada & Rodríguez-Garcés, 2021; Resa y Rabazas, 2020).

No obstante lo anterior, la literatura científica actual exhibe síntomas de estancamiento descriptivo y tautológico, limitándose a confirmar consensos normativos, sin cuestionar los problemas estructurales y las políticas neoliberales en el sistema de educación superior. También es posible afirmar que los estudios latinoamericanos tienden a concentrarse en problemas endógenos de financiamiento o políticas estatales, en tanto la literatura europea y norteamericana abordan más frecuentemente al estudiantado primera generación o la digitalización bajo un prisma tecnocrático de costo-efectividad. Proponemos en este artículo un marco interpretativo crítico de nivel macro, meso y microsistémico que permite contrastar la producción científica reciente (2021-2025) a escala mundial.

Para guiar esta revisión se intenta responder a las siguientes preguntas: (i) ¿cuáles son las dimensiones semánticas y conceptuales que definen la inclusión en la educación superior en la literatura científica reciente?, (ii) ¿qué marcos teóricos sustentan las investigaciones recientes en esta materia?; y (iii) ¿cómo se articulan las tensiones entre los imperativos del capitalismo en su fase neoliberal y los discursos de justicia social? Consiguientemente, el objetivo general de este estudio es analizar de manera reflexiva y crítica las definiciones, marcos teóricos y tensiones que estructuran el debate científico reciente sobre la inclusión en la educación superior.

2. Metodología

La revisión de literatura se realizó mediante el Análisis Temático Reflexivo, desarrollado principalmente por Braun & Clarke (2006, 2019) para identificar y explicar patrones de significado, llamados “temas”. Estos temas se pueden buscar en documentos como lo son los artículos científicos. A diferencia de otros métodos que tratan la subjetividad como un sesgo que debe ser eliminado, este método asume activamente la subjetividad reflexiva del investigador como la principal herramienta analítica para la construcción. En efecto, el supuesto de base de este tipo de análisis es que los temas no emergen solos; al contrario, es el investigador quien los construye activamente mediante la interpretación. El proceso analítico consta de seis fases recursivas y no necesariamente lineales:

1. Familiarización: Inmersión profunda en los artículos científicos encontrados, mediante la lectura y toma de notas iniciales.
2. Codificación: Consiste en el etiquetado sistemático de fragmentos de texto. En este caso se utilizó una ficha bibliográfica que incluía códigos preestablecidos como objetivos, método de estudio, población/muestra, objeto de estudio, teorías o hipótesis, definición de inclusión, principales hallazgos, conclusiones, limitaciones del estudio.

3. Generación de temas: A partir de la lectura de cada artículo y su fichaje, se procedió a la agrupación de los significados provisionales organizados en torno a un concepto central o tema.
4. Revisión de temas: Comprobación de si los temas propuestos funcionaban en relación con los fragmentos codificados y con todo el conjunto de datos.
5. Definición y denominación: Refinamiento de la “esencia” de cada tema y asignación de nombres precisos y atractivos.
6. Producción del artículo: En el caso de este artículo el foco temático gira en torno a desvelar los significados de la inclusión en la educación superior mundial.

La selección de fuentes documentales se realizó mediante una búsqueda de artículos empíricos y revisiones sistemáticas de las bases de datos de alto impacto. Un hallazgo metodológico relevante es que las revisiones sistemáticas clave incluidas en el corpus de este estudio (como Fernández-Batanero *et al.*, 2022; Condron *et al.*, 2025 y Solís-García *et al.*, 2025) basaron sus respectivas muestras en búsquedas exhaustivas en múltiples bases de datos. Esto garantiza que el presente análisis temático reflexivo recupera e integra indirectamente la evidencia empírica de más de un centenar de estudios a nivel global. El corpus también fue complementado de manera dirigida con artículos indexados en *Scopus* (Stentiford *et al.*, 2023; Yerga-Míguez *et al.*, 2021) para profundizar en las discusiones de discapacidad.

Para garantizar el rigor metodológico se aplicaron los siguientes criterios de inclusión: (i) artículos publicados en revistas indexadas en bases de datos WoS y *Scopus* entre los años 2021 a 2025; (ii) en idioma inglés y español; (iii) investigaciones empíricas (cualitativas, cuantitativas o mixtas), revisiones de literatura con bases de datos explícitas y estudios que analicen de forma sustantiva la inclusión de estudiantes primera generación, discapacidad o dimensión de género.

Como criterios de exclusión se consideraron: (i) capítulos de libros, actas de congreso, editoriales, tesis y reseñas; (ii) investigaciones publicadas fuera del rango temporal establecido; (iii) estudios centrados en nivel educativo de enseñanza primaria o secundaria; y (iv) ensayos sin base documental. Tras la depuración, el corpus final quedó constituido por 34 artículos de alta indexación.

Los artículos que forman parte del análisis temático reflexivo son:

Tabla 1. Fuentes seleccionadas para el análisis de tensiones globales.

Autor(es)	Título del Artículo (Base de datos)	Año
Ballester <i>et al.</i>	Regulating International Admissions: Unintended Consequences on Domestic First-Generation Students' Access to Higher Education (WoS / Scopus)	2025
Carrillo-Sierra <i>et al.</i>	Perceptions of Barriers to Inclusion in Students with Disabilities in Higher Education Institutions (WoS / Scopus)	2025
Clasing-Manquian y Catalán-Avendaño.	Gratuidad en educación superior en Chile y sus efectos en egresados de la Enseñanza Media Técnico-Profesional (WoS)	2025
Condron <i>et al.</i>	Gender Equality Training for Students in Higher Education: Scoping Review (WoS / Scopus)	2025
Contreras <i>et al.</i>	The effect of the pandemic on the transition to tertiary education in Chile: A focus on students with disabilities (WoS / Scopus)	2023
Corby <i>et al.</i>	Making a Case for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities in Higher Education (WoS / Scopus)	2022
Costa-Quispe <i>et al.</i>	Case study on the inclusion of special education students in higher education (WoS / Scopus)	2025
Cundar-Ruano <i>et al.</i>	Desafíos y Resiliencias: Motivaciones, Guía y Persistencia Académica de Estudiantes Indígenas de Primera Generación en el Contexto Universitario Ecuatoriano (WoS)	2025
Díaz-Araya, M.	Traducción de la Ley 21.091 de Educación Superior de Chile en las prácticas inclusivas de dos universidades regionales: Un análisis Bourdesiano (WoS)	2024
Escobar-Montero <i>et al.</i>	Política institucional y prácticas inclusivas: Percepciones docentes de educación superior en Chile (WoS)	2025
Fernández-Batanero <i>et al.</i>	Access and Participation of Students with Disabilities: The Challenge for Higher Education (WoS / Scopus)	2022
Gil-Llambías <i>et al.</i>	Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas (WoS)	2019
González-García <i>et al.</i>	Young Chileans entering university through inclusion quotas: Linking their funds of knowledge and identity to higher education (WoS / Scopus)	2025
Gràcia <i>et al.</i>	Attitudes towards disability in Higher Education (WoS / Scopus)	2022

Guzmán-Droguett <i>et al.</i>	¿Importa el género? Percepciones de estudiantes que reciben acompañamiento en programas de acceso, en el marco de carreras feminizadas en Chile (WoS)	2025
Kamalumpundi <i>et al.</i>	Speaking up for the invisible minority: First-generation students in higher education (WoS)	2024
Kauffman <i>et al.</i>	Trends and Issues Involving Disabilities in Higher Education (WoS / Scopus)	2022
Koutsouris <i>et al.</i>	The absent presence of disability in British higher education (WoS / Scopus)	2026
Machovcová <i>et al.</i>	Becoming a student: Management of transition to higher education among first-generation students (WoS)	2025
Maia <i>et al.</i>	Peer Mentoring Circles in higher education: Perceptions of their members with and without disability and program proposal (WoS)	2024
Mandl <i>et al.</i>	Access to higher education during COVID-19: First-generation students in Austria (WoS)	2025
Miranda-Molina, R. G.	Brechas y desniveles: El problema representado en las iniciativas de 'nivelación' en la Educación Superior Latinoamericana (WoS)	2022
Miranda-Molina, R. G.	Entre la mejora educativa y la integración educacional: Interpretaciones de los equipos PACE acerca de la inclusión del sujeto talentoso/vulnerable (WoS)	2025
Moriña, A.	When what is unseen does not exist: Disclosure, barriers and supports for students with invisible disabilities in higher education (WoS / Scopus)	2024
Muñoz-Masson, L. E.	Mentores/as del Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE): Creencias, experiencias y opiniones sobre inclusión y aprendizaje (WoS)	2023
Ramdas <i>et al.</i>	Teachers' attitudes towards equity, diversity, and inclusion in higher education: A scoping review (WoS / Scopus)	2025
Raton-Hibanada <i>et al.</i>	Examining gender equality, diversity, and inclusion: A case study of community extension programs in a select Philippine university (WoS)	2025
Santelices <i>et al.</i>	Understanding the adjustment of first-generation students to higher education: A meta-ethnographic synthesis of qualitative research (WoS / Scopus)	2026
Solís-García <i>et al.</i>	Inclusion of students with disabilities in the European Higher Education Area (EHEA): A systematic review (WoS / Scopus)	2025

Soto-Fuentes <i>et al.</i>	Percepciones y actitudes de docentes universitarios hacia la discapacidad: Un estudio de caso en Chile (WoS)	2025
Stentiford <i>et al.</i>	'They think it's trendy to have a disability/ mental-illness': disability, capital and desire in elite education (Scopus)	2023
Tang	The Impact of Three Key Paradigm Shifts on Disability, Inclusion, and Autism in Higher Education in England: An Integrative Review (WoS / Scopus)	2024
Thomas & Manalil	Digital storytelling and the pedagogy of belonging: Reimagining inclusion in higher education (WoS)	2025
Yerga-Míguez <i>et al.</i>	Diversidad funcional cognitiva en educación superior: Hacia modelos de inclusión en grados universitarios (Scopus)	2021

Fuente: elaboración propia.

3. Hallazgos

Los resultados se presentan de acuerdo con los temas que emergieron del Análisis temático reflexivo. Las herramientas de análisis centrales consistieron en el fichaje sistemático de cada texto y la relectura recursiva de los artículos. Esto facilitó refinar las categorías y asignar denominaciones precisas para capturar la esencia de cada tema. Los temas identificados se organizan en dos grandes dimensiones: (i) Definición de inclusión en educación superior (sobre la base de los consensos conceptuales) y (ii) Marcos teóricos y conceptuales que sustentan la investigación contemporánea.

Definición de inclusión en educación superior

La inclusión educativa en educación superior se aborda desde varias perspectivas operativas (discapacidad, género, estudiantes de primera generación), pero existen elementos comunes que atraviesan la mayoría de las definiciones (Véase Tabla 2):

Tabla 2. Conceptos clave en la definición de Inclusión en Educación Superior.

Concepto clave	Énfasis asignado a la inclusión en ES	Artículos consultados del Corpus
Derecho y Justicia Social	La inclusión es un imperativo ético, un derecho humano universal y un proyecto político para garantizar equidad.	Díaz-Araya, 2024; Corby <i>et al.</i> , 2022; Escobar-Montero <i>et al.</i> , 2025; Costa-Quispe <i>et al.</i> , 2025; Solís-García <i>et al.</i> , 2025; Soto-Fuentes <i>et al.</i> , 2025; Cundar-Ruano <i>et al.</i> , 2025; Muñoz-Masson, 2023; Venegas-Ramos y Sánchez-Lara, 2024; Moriña, 2024
Eliminación de Barreras	Identificación y remoción de obstáculos físicos, sociales, culturales, económicos, actitudinales y curriculares.	Díaz-Araya, 2024; Contreras <i>et al.</i> , 2023; Fernández-Batanero <i>et al.</i> , 2022; Guzmán-Droguett <i>et al.</i> , 2025; Moriña, 2024; Venegas-Ramos y Sánchez-Lara, 2024; Carrillo-Sierra <i>et al.</i> , 2025; Gràcia <i>et al.</i> , 2022; Santelices <i>et al.</i> , 2026; Mandl & Haag, 2025; Soto-Fuentes <i>et al.</i> , 2025; Cundar-Ruano <i>et al.</i> , 2025; Ballester <i>et al.</i> , 2025; Maia <i>et al.</i> , 2024; Stentiford <i>et al.</i> , 2023; Yerga-Míguez <i>et al.</i> , 2021.
Acceso, Permanencia y Éxito	No basta con 'dejar entrar' (acceso); se debe asegurar que el estudiante permanezca y logre sus metas académicas.	Díaz-Araya, 2024; Contreras <i>et al.</i> , 2025; Costa-Quispe <i>et al.</i> , 2025; Solís-García <i>et al.</i> , 2025; Muñoz-Masson, 2023; Clasing-Manquian y Catalan-Avenidaño, 2025; Carrillo-Sierra <i>et al.</i> , 2025; Ramdas <i>et al.</i> , 2025; Soto-Fuentes <i>et al.</i> , 2025; Gil-Llambías <i>et al.</i> , 2019
Transformación Institucional	Exige cambios profundos en las culturas, políticas y prácticas de la universidad, más que la simple asimilación del estudiante.	Escobar-Montero <i>et al.</i> , 2025; Condron <i>et al.</i> , 2025; Costa-Quispe <i>et al.</i> , 2025; Solís-García <i>et al.</i> , 2025; Muñoz-Masson, 2023; Venegas-Ramos y Sánchez-Lara, 2024; Carrillo-Sierra <i>et al.</i> , 2025; Koutsouris <i>et al.</i> , 2026; Moriña, 2024; Kamalumpundi <i>et al.</i> , 2024; Raton-Hibanada <i>et al.</i> , 2025; Tang, 2024; Miranda-Molina, 2025; González-García <i>et al.</i> , 2025
Valoración de la Diversidad	Reconocimiento de la pluralidad de identidades y saberes como activos y valores pedagógicos, no como carencias o déficits.	Corby <i>et al.</i> , 2022; Contreras <i>et al.</i> , 2023; Escobar-Montero <i>et al.</i> , 2025; Cundar-Ruano <i>et al.</i> , 2025; Venegas-Ramos y Sánchez-Lara, 2024; Moriña, 2024; Condron <i>et al.</i> , 2025; Kauffman <i>et al.</i> , 2022; Kamalumpundi <i>et al.</i> , 2024; González-García <i>et al.</i> , 2025; Guzmán-Droguett <i>et al.</i> , 2025; Machovcová <i>et al.</i> , 2025; Ramdas <i>et al.</i> , 2025; Tang, 2024; Muñoz-Masson, 2023; Stentiford <i>et al.</i> , 2023; Yerga-Míguez <i>et al.</i> , 2024.

Participación y Pertenencia	Búsqueda de una participación activa y significativa que genere un sentido de conexión y valoración en la comunidad.	Muñoz-Masson, 2023; Fernández-Batanero <i>et al.</i> , 2022; Guzmán-Droguett <i>et al.</i> , 2025; Moriña, 2024; Santelices <i>et al.</i> , 2026; Koutsouris <i>et al.</i> , 2026; Machovcová <i>et al.</i> , 2025; Ramdas <i>et al.</i> , 2025; Raton-Hibanada <i>et al.</i> , 2025; Tang, 2024; Thomas & Manalil, 2025; Maia <i>et al.</i> , 2024; Mandl & Haag, 2025
-----------------------------	--	---

Fuente: elaboración propia.

En el tema “Inclusión como derecho y justicia social” se exponen razones como la necesidad de un proyecto político para dismantelar las barreras que producen exclusión (Venegas-Ramos y Sánchez-Lara, 2024); el reforzamiento del concepto sujetos de derecho en los estudiantes (González-García *et al.*, 2025); la relación entre justicia social y pertinencia cultural (Cundar-Ruano *et al.*, 2025); la inclusión como un proyecto ético (Koutsouris *et al.*, 2026) o una responsabilidad moral (Muñoz-Masson, 2023); la asignación del rol de agentes de justicia social para los equipos profesionales de inclusión (Miranda-Molina, 2025) y la construcción de sociedades más justas (Escobar-Montero *et al.*, 2025). Desde esta perspectiva, la inclusión se define como un dispositivo ético-moral que obliga a las instituciones a hacer algo más que simplemente aumentar el acceso.

10

Respecto de la inclusión como “Eliminación de barreras”, algunos autores sitúan esta semántica como el eje central de la transformación institucional para garantizar el derecho a la educación (Carrillo-Sierra *et al.*, 2025; Guzmán-Droguett *et al.*, 2025; Venegas-Ramos y Sánchez-Lara, 2024); otros apelan a la eliminación de las barreras de acceso (Díaz-Araya, 2024); barreras actitudinales (Escobar-Montero *et al.*, 2025); y, barreras estructurales (Moriña, 2024; Santelices *et al.*, 2026). Obviamente, también se asocia directamente con los estudios que se refieren a estudiantes en situación de discapacidad (Carrillo-Sierra *et al.*, 2025; Corby *et al.*, 2022; Solís-García *et al.*, 2025; Soto-Fuentes *et al.*, 2025; Stentiford *et al.*, 2023; Yerga-Míguez *et al.*, 2024). En este tema se coincide en que la inclusión no es simplemente “dejar entrar” sino que se requiere de un proceso de transformación institucional enfocado en remover los obstáculos físicos, pedagógicos, sociales y simbólicos que impiden la plena inclusión.

En el caso de la triada “Acceso, permanencia y éxito”, ésta se constituye en un tema fundamental para que la inclusión no sea vista solo como ampliación en el acceso (Costa-Quispe *et al.*, 2025). El énfasis en este tema está puesto en poder concluir exitosamente el proceso formativo e integrarse de manera plena a la vida universitaria. El acento sigue puesto en los grupos marginados (Muñoz-Masson, 2023) o grupos vulnerables; en los estudiantes con discapacidad (Carrillo-Sierra *et al.*, 2025; Kauffman *et al.*, 2022; Miranda-Molina, 2022); y para garantizar que las mujeres permanezcan los dos primeros años (Guzmán-Droguett *et al.*, 2025). Es importante consignar que la ampliación en el acceso ha sido visto como una muestra mundial de inclusión, sin embargo, existe consenso en que no basta con aumentar las cifras de estudiantes

en educación superior si esto no va acompañado de importantes transformaciones institucionales para garantizar la permanencia y el éxito académico (UNESCO, 2026).

Cuando las definiciones de inclusión enfatizan en la “Transformación institucional”, el peso del cambio recae en las instituciones de educación superior y no exclusivamente en el estudiante. Se afirma que los principios de inclusión deben tener un correlato en las prácticas cotidianas de la universidad (Escobar-Montero *et al.*, 2025); que la universidad debe modificar los currículos, el lenguaje y las estructuras de poder de la organización (Venegas-Ramos y Sánchez-Lara, 2024); que se requieren ajustes notorios en la cultura, las políticas y las prácticas de la universidad (Muñoz-Masson, 2023); y que la universidad debe avanzar hacia un cambio sistémico genuino (Koutsouris *et al.*, 2026). En general, la transformación institucional exige abandonar el “modelo del déficit” donde la responsabilidad del éxito recae únicamente en la capacidad del estudiante para adaptarse a un sistema rígido. En su lugar, se propone un enfoque de justicia socioeducativa. Esto implica transitar de una “lógica compensatoria” (nivelar al estudiante) a una transformación sistémica que elimine las barreras estructurales de las propias instituciones de educación superior.

El tema “Valoración de la diversidad” aparece en el discurso justamente como una contraposición al “modelo de déficit”. En este sentido, valorar la diversidad implica reconocer las diferencias como activos pedagógicos fundamentales. Algunos artículos plantean la necesidad de un proyecto político de transformación de la cultura institucional y de la misión de las universidades (Corby *et al.*, 2022; Venegas-Ramos y Sánchez-Lara, 2024) así como la valoración de la diversidad y de los saberes culturales del estudiantado (González-García *et al.*, 2025; Kauffman *et al.*, 2022); también aparece la valoración de la diversidad en los procesos de evaluación académica (Carrillo-Sierra *et al.*, 2025; Maia *et al.*, 2024). Con todo, la posición de la inclusión como valoración de la diversidad representa un giro paradigmático en la educación superior, ya que transita desde modelos asistencialistas hacia enfoques de justicia social y derechos humanos. Esta postura no se limita a garantizar el ingreso de grupos históricamente excluidos, sino que exige un reconocimiento profundo de la multiplicidad de identidades y realidades biográficas como un activo enriquecedor para la comunidad universitaria.

Finalmente, respecto de la inclusión como “Participación y pertenencia”, los artículos revisados coinciden en desplazar la concepción de la inclusión desde un mero acceso formal hacia una participación activa y sentido de pertenencia dentro de la comunidad universitaria. Desde la “pedagogía de la pertenencia” se re-imagina la inclusión como un medio para fomentar la confianza y el compromiso estudiantil en entornos virtuales y presenciales (Thomas & Manalil, 2025); se enfatiza en el bienestar emocional derivado de la autoestima académica, el ser parte de un grupo de pares donde el estudiante es valorado y reconocido, y el formar parte de las estructuras formales e informales de la institución (Fernández-Batanero *et al.*, 2022); que el estudiantado pueda empoderarse para lograr una involucración significativa en su proceso de aprendizaje (Ramdas *et al.*, 2025); y algunos plantean la “participación vinculante” como un

nuevo piso mínimo de participación e incidencia en la vida universitaria (Costa-Quispe *et al.*, 2025; Thomas & Manalil, 2025; Venegas-Ramos y Sánchez-Lara, 2024). Por consiguiente, y respecto de este tema, la investigación actual sugiere que la inclusión es deficiente si solo se queda en la matrícula; la verdadera transformación institucional ocurre cuando el estudiante es reconocido como un miembro legítimo de la comunidad con capacidad de agencia e influencia.

En resumen y según los aportes de todos los artículos revisados, podemos entender la inclusión en educación superior como un proceso continuo y dinámico fundamentado en el derecho humano a la educación y los principios de justicia social que tiene como objetivo identificar y eliminar las barreras estructurales (físicas, económicas, pedagógicas y actitudinales) que producen exclusión. Esta noción trasciende el acceso equitativo a las instituciones y exige una transformación profunda de la cultura institucional, donde la diversidad de identidades (étnicas, de género, funcionales o socioeconómicas) debe ser reconocida y validada como un activo pedagógico esencial. En última instancia, la inclusión busca garantizar no solo la presencia, sino la participación plena, la permanencia y el éxito académico de todo el estudiantado, fomentando un sentido de pertenencia auténtico donde cada persona se sienta valorada y conectada con el mundo universitario sin tener que renunciar a su propia identidad.

Marcos Teóricos y conceptuales para el análisis de la Inclusión

12

Según el corpus documental analizado, el estudio de la inclusión en la educación superior se estructura sobre una base teórica diversa que transita desde la sociología clásica de la reproducción hasta enfoques contemporáneos de justicia social y modelos pedagógicos inclusivos. Desde el análisis temático reflexivo se observaron 5 tendencias teórico-conceptuales: Teorías sociológicas de la reproducción; Paradigmas de la discapacidad; Teorías de la justicia social y educativa; Enfoques críticos e interseccionales; y el Paradigma neoliberal.

Teorías Sociológicas de la Reproducción y el Capital Cultural

En este grupo de teorías se identificaron tres nociones: la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu; los efectos primarios y secundarios de Boudon; y la teoría de la elección racional. Este marco de teorías es recurrentemente utilizado para explicar por qué persisten las desigualdades a pesar de la mejora en las políticas de acceso. Lo planteado por Pierre Bourdieu sigue siendo utilizado para analizar cómo el *habitus*, el campo y el capital (económico, social y cultural) condicionan las trayectorias de los estudiantes (Cundar-Ruano *et al.*, 2025; Díaz-Araya, 2024; González-García *et al.*, 2025; Machovcová *et al.*, 2025; Mandl & Haag, 2025; Santelices *et al.*, 2026). Los efectos primarios y secundarios de Boudon permiten distinguir entre las diferencias de rendimiento debidas al origen social y las decisiones educativas tomadas en función de los costos y beneficios percibidos (Mandl & Haag, 2025). En tanto, la teoría de la elección racional y el capital humano se emplea para analizar las decisiones de los estudiantes durante su transición a la educación superior, considerando el análisis de costo-beneficio y la teoría de la señalización

(Ballester *et al.*, 2025; Clasing-Manquian y Catalán-Avendaño, 2025; Machovcová *et al.*, 2025; Mandl & Haag, 2025). En su conjunto, estas teorías permiten analizar el fenómeno de la inclusión no como un evento aislado de acceso, sino como un proceso complejo donde las estructuras sociales, las disparidades de rendimiento y las decisiones individuales convergen para perpetuar la estratificación educativa.

Paradigmas y Modelos de la Discapacidad

Una parte sustancial del corpus documental analizado se fundamenta en la evolución y tensión de los distintos paradigmas de la discapacidad. La literatura transita desde enfoques centrados en el individuo hacia modelos sociales y afirmativos que interpelan la estructura institucional. Podemos advertir discusiones de la inclusión bajo la advertencia de no “romantizar” la discapacidad (*disability chic*) y mantener un curso racional que reconozca tanto las limitaciones reales que imponen ciertas discapacidades (modelo individual/funcional) como el derecho a la no discriminación (Kauffman *et al.*, 2022); otros utilizan el Modelo de Contenido Estereotipado para explicar cómo los docentes categorizan la discapacidad basándose en dimensiones de “calidez” y “competencia” que también está en la línea del *disability chic* (Soto-Fuentes *et al.*, 2025). Algunos analizan los tres grandes giros paradigmáticos de la discapacidad en la educación superior (Modelo Médico; Modelo Social; y Modelo Afirmativo) (Tang, 2024); mientras otros utilizan la Escala Intercultural de Concepciones de Discapacidad (ISCD) que incluye tres paradigmas (Modelo Biológico, Modelo Social y Perspectiva Metafísica) (Gràcia *et al.*, 2022). Y algunos están en una dimensión crítica de los paradigmas de discapacidad, interpelando al aún vigente modelo médico en las universidades catalogando al estudiante discapacitado como alguien “necesitado de cuidado”, lo que invisibiliza la discapacidad como una cuestión de justicia social (Koutsouris *et al.*, 2026; Moriña, 2024). Estas teorías siguen apelando a la superación del “modelo de déficit” y de todas las barreras que impiden una genuina inclusión para esta categoría del estudiantado.

Teorías de Justicia Social y Justicia Educativa

En el estudio de la inclusión en ES emergen también marcos teóricos más sofisticados que buscan superar la visión del déficit estudiantil. Los artículos se agrupan en torno a la justicia socioeducativa tripartita, los fondos de conocimiento y la riqueza cultural. La Justicia Socioeducativa Tripartita (Redistribución, Reconocimiento y Participación) está inspirada en las teorías de Nancy Fraser e Iris Marion Young y aparece en el artículo de Venegas-Ramos y Sánchez-Lara (2024) cuando argumentan que no basta con garantizar el acceso (redistribución) si no se gestionan mecanismos de participación auténtica para los sujetos diversos. Por su parte, el enfoque de Fondos de Conocimiento e Identidad (FoK/FoI) propone valorar los saberes, habilidades y recursos que los estudiantes han acumulado en sus hogares y comunidades como activos legítimos para el aprendizaje universitario. Es utilizado en un artículo que utiliza las biografías de los estudiantes para identificar aprendizajes adquiridos en contextos de adversidad

que desafían las pedagogías tradicionales (González-García *et al.*, 2025) y en una revisión sistemática sobre los estudiantes de primera generación (Santelices *et al.*, 2026). Finalmente, la riqueza cultural (Critical Cultural Wealth Model), marco desarrollado originalmente por Tara Yosso (Yosso, 2005), se utiliza para entender cómo los estudiantes de grupos marginados movilizan diversos tipos de capital (aspiracional, familiar, social, de resistencia) para navegar en el sistema educativo y es utilizada para evaluar el ajuste de los estudiantes de primera generación a la educación superior (Santelices *et al.*, 2026); para destacar la importancia de reconocer la multiplicidad de capitales, como el capital aspiracional (esperanza frente a la adversidad) o el capital de resistencia (capacidad de desafiar la subordinación), que poseen los estudiantes de clases bajas en Chile (González-García *et al.*, 2025) y aporta el sustento político-filosófico de la justicia para operacionalizarla a través de la valoración de las trayectorias de vida de los estudiantes (González-García *et al.*, 2025; Santelices *et al.*, 2026). Esta línea de marco conceptual y teórico está alimentando las perspectivas de justicia social en educación superior, junto con los enfoques críticos e interseccionales.

Enfoques Críticos e Interseccionales

Algunos de los artículos analizados desentrañan cómo la educación superior navega entre el compromiso ético con la justicia social y las presiones de un entorno de mercado. Aparecen ligadas a este enfoque la Teoría de la Interseccionalidad, El paradigma de la No Performatividad y la Lógica neoliberal en ES. La teoría de la interseccionalidad se utiliza para examinar cómo el cruce de múltiples identidades sociales (raza, clase, género, discapacidad) y estructuras sistémicas de opresión moldean experiencias individuales únicas de marginación o privilegio. Consecuentemente, algunos autores utilizan la interseccionalidad para comprender las jerarquías sociales entrelazadas donde los individuos gestionan identidades concurrentes dentro de sistemas de opresión como el racismo institucionalizado y las normas patriarcales (Raton-Hibanada *et al.*, 2025); otros sostienen que la interseccionalidad es una clave analítica indispensable para entender la naturaleza de las políticas inclusivas y las exclusiones que afectan dialécticamente a las sociedades y comunidades educativas (Venegas-Ramos y Sánchez-Lara, 2024); además existe una investigación que recomienda el lente interseccional para permitir que los estudiantes comprendan más profundamente la matriz (o matrices) de opresión (Condrón *et al.*, 2025); finalmente, en el trabajo de Koutsouris *et al.* (2026) se afirma que, aunque la literatura ha explorado la discapacidad en su intersección con la clase, la etnia, el género y la sexualidad, aún faltan estudios críticos que cuestionen las condiciones socio-políticas y económicas que mantienen regímenes capacitistas.

En el contexto del paradigma de la no performatividad, se destaca la investigación de Koutsouris *et al.* (2026), quienes se refieren a los “actos de habla” o declaraciones de compromiso institucional que se transforman en un objetivo en sí mismo, sustituyendo la acción concreta por retórica administrativa para eludir transformaciones estructurales profundas. En este escenario, la no performatividad se manifiesta a través de una “gestión de imagen” que no compromete el

cambio sistémico requerido. Así, la mera publicación de un compromiso o la firma de una política de inclusión se erige como la “acción” en sí misma, permitiendo a la institución proyectarse como defensora de la justicia social sin modificar sus estructuras fundamentales. El artículo de Escobar-Montero *et al.* (2025) examina la marcada “dicotomía entre el discurso y la acción” en la política de inclusión universitaria la cual, si bien está presente en el discurso institucional, manifiesta una aplicación limitada y superficial. Finalmente, el artículo de Ramdas *et al.* (2025) advierten que, en ausencia de definiciones claras y mecanismos de rendición de cuentas, los términos asociados a la inclusión en la educación superior corren el riesgo de convertirse en meras “palabras de moda” (buzz words), que no inciden en la práctica educativa tradicional. De este modo, la literatura reciente advierte que, si los compromisos institucionales no se acompañan de transformaciones sistémicas y mecanismos vinculantes de responsabilidad, la inclusión corre el riesgo de reducirse a una retórica cosmética que preserva las desigualdades estructurales del sistema universitario.

El paradigma Neoliberal

El paradigma neoliberal se utiliza en los estudios de inclusión para analizar cómo la mercantilización de la enseñanza superior, la presión por los rankings y la visión del estudiante como consumidor condicionan el alcance de la inclusión. En el artículo de Koutsouris *et al.* (2026) se explica cómo la lógica de mercado neoliberal ha llevado a las universidades a adoptar la inclusión como una “insignia de prestigio” para cumplir con la legislación y atraer a estudiantes como consumidores. Indican que las prácticas inclusivas a menudo se abordan como soluciones “costo-efectivas” (más baratas que los ajustes individuales), despojando a la inclusión de su significado ético y justicia social. Díaz-Araya (2024) plantea que políticas como la gratuidad pueden interpretarse como mecanismos de fidelización de clase dentro del modelo neoliberal, donde el estudiante se convierte en portador de un “voucher” que regula su relación cliente-proveedor con la universidad. Argumenta que la categoría de “universidad para todos” carga con una dosis de “discurso capitalista” que prioriza la retención para asegurar el retorno de la inversión económica. Finalmente, Tang (2024) identifica que los principales impulsores del cambio hacia el aprendizaje centrado en el estudiante no han sido solo pedagógicos, sino también derivados de los cambios en las fuerzas del mercado, las tablas de clasificación de las universidades y la rendición de cuentas financiera. En su conjunto, los estudios cuyo análisis hace central el paradigma neoliberal explora el fenómeno de la inclusión desde la gestión de la eficiencia y la lógica de mercado. Este enfoque permite desentrañar cómo las instituciones de educación superior navegan entre el compromiso con la justicia social y las presiones de un entorno económico que redefine sus funciones fundamentales.

El análisis temático reflexivo del corpus de literatura reciente (2021-2025) evidencia una profunda tensión en la inclusión dentro de la educación superior, derivada de la confluencia entre el imperativo ético de la justicia social y las lógicas operativas del modelo de mercado. Esta paradoja en el funcionamiento del sistema de educación superior constituye el núcleo de la presente discusión de resultados. Se propone, por tanto, estructurar el corpus científico revisado

en una interpretación crítica a nivel macro, meso y micro. Este enfoque permite establecer una interconexión entre las dinámicas estructurales de diversos países y las políticas de financiamiento y acompañamiento, en el contexto de una tensión inherente a la sostenibilidad ética-política de las universidades posmodernas.

La tensión macro: selectividad versus el acceso universal

A nivel macro, se observa una contradicción fundamental entre los discursos que promueven la masificación de la matrícula y las lógicas de prestigio que guían a las universidades selectivas. El estudio cuasi-experimental de Ballester *et al.* (2025) en Suiza constituye un ejemplo paradigmático de esta tensión. Al incrementar las exigencias académicas para estudiantes internacionales con el objetivo de salvaguardar la “calidad” y controlar el acceso, la universidad emitió una fuerte señal de selectividad que impactó significativamente al estudiantado local. Los estudiantes primera generación (EPG) altamente adversos al riesgo y con capital cultural limitado, percibieron este endurecimiento como una barrera de accesibilidad personal, lo que derivó en una disminución considerable de la matrícula en dicha institución de élite y un desplazamiento hacia instituciones de nivel medio de selectividad con mallas curriculares similares. Este fenómeno, modelado mediante la racionalidad limitada de Simon y las teorías de la elección racional (Breen & Goldthorpe, 1997), ilustra cómo una política de selectividad implementada por una universidad prestigiosa puede perpetuar desigualdades en el EPG.

16

En Austria, se investigó cómo la transición a la universidad durante periodos de crisis se ve fuertemente precarizada por el nivel educativo de los padres (Mandl & Haag, 2025). De este modo, el estudiantado que tiene un disminuido capital cultural toma decisiones educativas basadas en el miedo al fracaso financiero y la falta de predictibilidad. En el contexto de América Latina, y de manera particular en Chile, la Ley 21.091 de Educación Superior (Clasing-Manquian y Catalán-Avendaño, 2025; Díaz-Araya, 2024) se ve tensionada por dinámicas similares. Aunque el Estado cubre el costo de arancel y matrícula por la gratuidad universitaria, el financiamiento opera bajo una lógica de *voucher* o subsidio a la demanda. En la práctica, el estudiante más pobre ingresa a la universidad mediante una transacción comercial tipo cliente-proveedor permeado por un discurso capitalista (Díaz-Araya, 2024). Entonces, la evidencia sugiere que las instituciones de educación superior selectivas priorizan sus iniciativas de retención debido a imperativos financieros apremiantes, en lugar de estar motivadas por consideraciones de equidad social.

La tensión meso: la no performatividad de los actos de habla y la insignia de prestigio neoliberal

A nivel meso, las tensiones se manifiestan en el diseño institucional de las políticas de inclusión, derivado de un vaciamiento político influenciado por las estrategias de marketing y la gestión de la imagen corporativa. El concepto de no performatividad, propuesto por Sara Ahmed (Ahmed, 2006, 2012, 2021) y recientemente traducido por Koutsouris *et al.* (2026) a la investigación sobre discapacidad en el Reino Unido, se caracteriza por una notable riqueza interpretativa. La no performatividad se evidencia cuando las declaraciones oficiales de inclusión o la firma de compromisos formales se convierten en mecanismos que obstaculizan la implementación de acciones transformadoras. Las instituciones universitarias asumen que la elaboración de guías de buenas prácticas o la implementación de protocolos contra la no discriminación constituyen la solución definitiva a los problemas de exclusión. Sin embargo, Koutsouris *et al.* (2026) destacan que el incremento progresivo en las tasas de declaración formal de la discapacidad en el Reino Unido coexiste con una “presencia ausente” de la discapacidad en la cultura organizacional de los dispositivos de inclusión. En efecto, las unidades de apoyo a la inclusión operan bajo lógicas burocráticas e inflexibles que contrastan con las declaraciones grandilocuentes de reglamentos y protocolos. En este contexto, las políticas de inclusión se configuran como una estrategia para atraer “clientes” e incrementar la reputación de un mercado universitario bajo la influencia neoliberal (Stentiford *et al.*, 2023).

17

La no performatividad e instrumentalización del discurso se constatan empíricamente en diversos contextos. El análisis documental de las políticas contra el acoso y la violencia de género en diez universidades irlandesas evidencia que los protocolos institucionales operan como “actos de habla no performativos” (Hodgins *et al.*, 2026). Estos protocolos, bajo el pretexto de protección, emplean cláusulas de confidencialidad y enfoques individualizados que buscan silenciar a las víctimas y salvaguardar la reputación institucional frente a escándalos públicos. Entonces, Hodgins *et al.* (2026) demuestran que las políticas antiacoso operan de forma no performativa porque la promulgación formal de la norma funciona como una pantalla de acción que evita una verdadera prevención e impone la neutralización de los reclamos.

Con todo, el concepto de no performatividad de Sara Ahmed se puede aplicar a las políticas de acoso de género y la gestión de la discapacidad en la educación superior europea. Hodgins *et al.* (2026) muestran que los protocolos universitarios contra la violencia de género operan de manera no performativa al individualizar los conflictos, imponer confidencialidad y priorizar la reputación corporativa sobre la justicia reparadora, forzando a las víctimas a una “aquiescencia renuente”. Koutsouris *et al.* (2026) evidencian que las agendas de EDI en el Reino Unido instrumentalizan la discapacidad como “insignia de prestigio”, resultando en una “presencia ausente” donde las declaraciones formales coexisten con prácticas burocráticas de “marcar casillas” que neutralizan el cambio sistémico. En ambos casos, la no performatividad es un

ejercicio deliberado de poder y resistencia institucionalizada que transforma los documentos de inclusión y protección en escudos reputacionales para preservar el statu quo.

En el contexto español y del Espacio Europeo de Educación Superior (EHEA), Solís-García *et al.* (2025) y Ramdas *et al.* (2025) sostienen que, a pesar del discurso sobre el diseño universal para el aprendizaje, los docentes universitarios presentan resistencia a la modificación de los resultados de aprendizaje y las metodologías de evaluación. En consecuencia, los cambios implementados se limitan a ajustes técnicos marginales, de bajo costo y escaso impacto. Por otro lado, Escobar-Montero *et al.* (2025) y Soto-Fuentes *et al.* (2025) identifican una discrepancia entre el conocimiento teórico de la inclusión, tal como se declara en los planes de desarrollo estratégico, y la insuficiencia de herramientas prácticas y financiamiento estable para las unidades de inclusión en las instituciones de educación superior. En este contexto, la literatura académica propone la transición hacia una “justicia participativa vinculante” (Fraser, 2008; Venegas-Ramos y Sánchez-Lara, 2024), en la cual la evaluación del estudiantado no se limite a encuestas de satisfacción. En cambio, se argumenta que el estudiantado debe participar activamente en el codiseño de las políticas y planes de apoyo, como se evidencia en los modelos de mentoría de pares e inclusión plena de discapacidad cognitiva implementados en Portugal (Maia *et al.*, 2024; Yerga-Míguez *et al.*, 2024).

Tensión micro: el modelo de déficit versus el reconocimiento de los fondos de identidad y la pertenencia

18

A nivel micro, la tensión se manifiesta dentro del aula debido a la prevalencia del “modelo de déficit” en comparación con los modelos de reconocimiento. El modelo de déficit postula que las dificultades académicas del estudiantado se atribuyen a sus limitaciones individuales en capital cultural o rendimiento. A partir de esta premisa, se les obliga a asimilarse a los estándares académicos arbitrarios de la universidad mediante programas remediales que podrían comprometer su identidad de clase, género o etnia (González-García *et al.*, 2025; O’Shea *et al.*, 2016). En la República Checa, Machovcová *et al.* (2025) examinan las trayectorias de los estudiantes provenientes de grupos socialmente desfavorecidos (EPG) bajo un enfoque de identidad en transición. Sus hallazgos revelan que los estudiantes de clases trabajadoras experimentan un conflicto con su identidad debido a la incompatibilidad entre los valores familiares de origen y el entorno académico. Esta tensión provoca a los EPG sufrimiento emocional y aislamiento. De manera similar, Cundar-Ruano *et al.* (2025) en Ecuador analizan el ajuste de EPG indígenas al sistema universitario. Sus resultados indican hostilidad por parte del ámbito universitario, una notable resiliencia personal y una falta de reconocimiento de sus conocimientos ancestrales por parte del mundo académico.

Frente a esta lógica de asimilación y déficit, el modelo interpretativo propuesto rescata la urgencia de incorporar el enfoque de fondos de conocimiento e identidad (González-García *et al.*, 2025; Santelices *et al.*, 2026; Yosso, 2005). Los fondos de conocimiento proponen valorar las



biografías, saberes comunitarios y recursos culturales acumulados en los entornos familiares de origen. Lo anterior implica valorar el origen familiar como capitales legítimos (aspiracional, de resistencia, social y familiar) que tienen potencial para enriquecer el currículo universitario. La revisión hecha indica la existencia de pedagogías innovadoras que operan bajo este paradigma, tales como la creación de narrativas digitales (*digital storytelling*) y la pedagogía de la pertenencia (Thomas & Manalil, 2025). Al incorporar la tecnología en procesos de comunicación institucional e instrucción pedagógica, el digital storytelling descentraliza la autoridad institucional de las campañas de marketing corporativo de inclusión y amplifica la voz auténtica del estudiantado. Esto permite que dichos sujetos se puedan expresar de manera legítima sobre quienes son, fortalecer su autoconfianza y agencia, y construir un sentido de pertenencia genuino. Lo anterior es radicalmente distinto a verse forzados a encajar, a asimilarse o a renunciar a su identidad de clase, etnia o procedencia geográfica o cultural.

4. Conclusiones

La inclusión en la educación superior a nivel mundial atraviesa un momento de transición crítica, caracterizado por una marcada brecha entre los marcos normativos de inclusión y las prácticas excluyentes del sistema universitario. La revisión de literatura demuestra que la inclusión ha dejado de ser un concepto unívoco centrado en el acceso para transformarse en un constructo polisémico que integra seis dimensiones esenciales: el derecho a la justicia social, la eliminación de barreras, el trinomio acceso-permanencia-éxito, la transformación institucional, la valoración de la diversidad y el sentido de pertenencia. Se concluye que una política es inclusiva solo si logra amalgamar estos componentes, garantizando que el estudiante no solo “esté presente”, sino que sea reconocido como un miembro legítimo con capacidad de influencia. Sin embargo, este ideal está difícil de cumplirse cuando predominan tendencias consolidadas de lógica de mercado y de prestigio institucional que calzan perfectamente con actuaciones “no performativas”.

Uno de los hallazgos más interesantes es la necesidad de abandonar el modelo del déficit que responsabiliza al estudiante de su propia adaptación a sistemas rígidos como el arbitrario cultural de las universidades. La literatura reciente, apoyada en marcos como la Justicia Socioeducativa Tripartita y la Riqueza Cultural Crítica, propone un giro paradigmático: la diversidad (étnica, de género o funcional) debe ser gestionada como un activo pedagógico y un fondo de conocimiento que enriquece a la institución, y no como una carencia que deba ser compensada.

El análisis revela una tensión preocupante entre el compromiso ético y las presiones del mercado que recaen sobre los sistemas universitarios en el mundo. Se concluye que el sistema universitario aloja una tendencia clara a adoptar la inclusión como una “insignia de prestigio” o una estrategia de marketing -lo que Sara-Ahmed (2006) denomina no performatividad-, donde los discursos institucionales operan como un fin en sí mismos para evitar cambios estructurales

profundos. La gestión institucional debe, por tanto, vigilar que la inclusión no se reduzca a una solución “costo-efectividad” o a una mera retórica administrativa.

Los hallazgos indican la aparición de un desafiante estándar esencial y es la participación vinculante y la pertenencia. En efecto, existe un énfasis en la literatura reciente que busca posicionar la pedagogía de la pertenencia y la participación vinculante como las nuevas dimensiones de calidad inclusiva. De esta manera, la verdadera transformación institucional ocurriría cuando la universidad modifique sus currículos, lenguajes y estructuras de poder para fomentar una conexión auténtica con el estudiantado. No basta con “dejar entrar”; el éxito de la inclusión se mide en la capacidad de la institución para que cada persona se sienta valorada sin tener que renunciar a su propia identidad.

En definitiva, la inclusión en educación superior no es una meta estática sino un proceso continuo y dinámico de justicia social. Las instituciones de educación superior deben transitar desde una “lógica compensatoria” hacia una transformación sistémica que desmantele las barreras estructurales-físicas, pedagógicas y simbólicas- que aún impiden que la universidad sea, efectivamente, un espacio de todos/as y para todos/as.

Limitaciones del estudio

20

El estudio se circunscribió exclusivamente a artículos indexados en las plataformas WoS y Scopus, excluyendo otras bases de datos que podrían contener literatura relevante sobre el tema. La revisión se limitó a los últimos cinco años (2021-2025), lo que proporciona una perspectiva actualizada, aunque omite la evolución histórica del concepto anterior a dicho periodo. Dado que se trata de un Análisis Temático Reflexivo, cuya estructuración interpretativa se basa en las tensiones presentes en el sistema universitario a nivel macro, meso y micro, los resultados se encuentran mediados por la subjetividad del investigador, quien construye los temas activamente mediante la interpretación. Esta característica del método es asumida como tal, no necesariamente como un sesgo, pero delimita la interpretación a la perspectiva específica del investigador.

Financiación

La autora declara que recibió recursos para la escritura o publicación de este artículo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, a través del proyecto Fondecyt de Iniciación N°11250674.



Contribuciones de la autora

Carmen Gloria Jarpa-Arriagada: conceptualización, análisis formal, investigación, recursos, escritura (borrador original), escritura (revisión del borrador y revisión/corrección).

Conflictos de interés

La autora declara que no tiene ningún conflicto de interés en la escritura o publicación de este artículo.

Implicaciones éticas

La autora no tiene ningún tipo de implicación ética que se deba declarar en la escritura y publicación de este artículo.

Uso de inteligencia artificial

La autora declara que no usó inteligencia artificial en la escritura y publicación de este artículo.

5. Referencias bibliográficas

21

- Ahmed, S. (2006). The Nonperformativity of Antiracism. *Meridians*, 7(1), 104-126. <https://doi.org/10.2979/MER.2006.7.1.104>
- Ahmed, S. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822395324>
- Ahmed, S. (2021). *Complaint!* Duke University Press.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- 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), 635-653. <https://doi.org/10.1080/13562510701595325>
- Bagnato, M. J. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educación Revista*, (spe. 3), 15-26. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51050>
- Ballester, O., Lakhno, M., & Rageth, L. (2025). Regulating International Admissions: Unintended Consequences on Domestic First-Generation Students' Access to Higher Education. *Higher Education Policy*. <https://doi.org/10.1057/s41307-025-00433-z>



- Bartz, J. (2020). All Inclusive?! Empirical Insights into Individual Experiences of Students with Disabilities and Mental Disorders at German Universities and Implications for Inclusive Higher Education. *Education Sciences*, 10(9), 223. <https://doi.org/10.3390/educsci10090223>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Briones, J., y Leyton, D. (2020). Excepcionalidad meritocrática y política de acción afirmativa en la educación superior en Chile. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 28, 136. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5262>
- Bülbul, T. (2020). Socio-economic Status and School Types as the Determinants of Access to Higher Education. *Education and Science*, 46(205), 303-333. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8755>
- Carrillo-Sierra, S.-M., Pinzón-Ochoa, M., Rangel-Pico, A.-N., Paris-Pineda, O. M., Gómez-Vásquez, M. F., Álvarez-Anaya, W. A., & Rivera-Porras, D. (2025). Perceptions of Barriers to Inclusion in Students with Disabilities in Higher Education Institutions. *Societies*, 15(2), 37. <https://doi.org/10.3390/soc15020037>
- Clasing-Manquian, P., y Catalán-Avendaño, X. (2025). Gratuidad en educación superior en Chile y sus efectos en egresados de la Enseñanza Media Técnico-Profesional. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 62(3), 14. <https://doi.org/10.7764/PEL.62.3.2025.3>
- Condrón, C., Power, M., Mathew, M., Lucey, S., Henn, P., Dean, T., Kirrane-Scott, M., Eppich, W., & Lucey, S. M. (2025). Gender Equality Training for Students in Higher Education: Scoping Review. *JMIR Medical Education*, 11, e60061. <https://doi.org/10.2196/60061>
- Contreras, M. I., Duryea, S., & Martínez A., C. (2023). The effect of the pandemic on the transition to tertiary education in Chile: A focus on students with disabilities. *International Journal of Educational Development*, 100, 102779. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102779>
- Corby, D., King, E., Petrie, M., Reddy, S., Callan, A., & Andersen, T. (2022). Making a Case for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities in Higher Education. *Disabilities*, 2(3), 415-427. <https://doi.org/10.3390/disabilities2030029>
- Costa-Quispe, A., Quispe-Rodríguez, R., & Oliveira-de Figueiredo, J. A. (2025). Case study on the inclusion of special education students in higher education. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 20, e18984. <https://doi.org/10.21723/riaee.v20i00.1898402>
- Croxford, L., & Raffe, D. (2014). Social class, ethnicity and access to higher education in the four countries of the UK: 1996-2010. *International Journal of Lifelong Education*, 33(1), 77-95. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.873214>
- Cundar-Ruano, A., Guffante-Naranjo, T., Romero-Flores, M., y Padilla-Buñay, S. (2025). Desafíos y Resiliencias: Motivaciones, Guía y Persistencia Académica de Estudiantes Indígenas de

- Primera Generación en el Contexto Universitario Ecuatoriano. *Revista de Educación Inclusiva*, 18(2), 115-140. <https://doi.org/10.63122/egd1nq95>
- Díaz-Araya, M. (2024). Traducción de la Ley 21.091 de Educación Superior de Chile en las prácticas inclusivas de dos universidades regionales: Un análisis Bourdesiano. *Revista de Educación y Derecho*, (29), 1-37. <https://doi.org/10.1344/REYD2024.29.43744>
- Escobar-Montero, M. A., Morales-Antúnez, N. L., y Araya-Bravo, A. (2025). Política institucional y prácticas inclusivas: percepciones docentes de educación superior en Chile. *Revista Reflexión e Investigación Educacional*, 7(2), 1-11. <https://doi.org/10.22320/reined.v7i2.7594>
- Espinoza, O., González, L. E., Sandoval, L., McGinn, N., & Corradi, B. (2022). Reducing inequality in access to university in Chile: the relative contribution of cultural capital and financial aid. *Higher Education*, 83, 1355-1370. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00746-z>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Access and Participation of Students with Disabilities: The Challenge for Higher Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 11918. <https://doi.org/10.3390/ijerph191911918>
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. Columbia University Press
- Gale, T., & Parker, S. (2017). Retaining students in Australian higher education: cultural capital, field distinction. *European Educational Research Journal*, 16(1), 80-96. <https://doi.org/10.1177/14749041166678>
- Gil-Llambías, F. J., Del Valle-Martin, R., Villarroel-Jorquera, M., y Fuentes-Vega, C. (2019). Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 259-271. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>
- González-Fiegehen, L., Uribe-Jorquera, D., y González-Vidal, S. (2005a). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. IESALC-UNESCO. unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_9c846bf1-0561-4ce7-9841-98b33b42870b?_id=140087spa.pdf&to=55&from=1
- González-Fiegehen, L. (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. <https://www.luisedogonzalez.cl/pdf/2006/2006-15.pdf>
- González-García, G., Millán-La Rivera, C., Reyes-Ochoa, L., López-Barraza, A., & Muñoz-Masson, L. (2025). Young Chileans entering university through inclusion quotas: Linking their funds of knowledge and identity to higher education. *International Journal of Educational Development*, 117, 103344. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2025.103344>
- Gràcia, M., Leite, L., & Cañete-Massé, C. (2022). Attitudes towards disability in higher education. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 52(2), 137-145. <https://doi.org/10.1344/ANPSIC2022.52/2.3>
- Guzmán-Droguett, A., Lizama-Zamora, C. B., Gómez-Guinart, K., Achavar-Valencia, C., López-Beltrán, A. M., Acuña-Ruz, F., Faúndez-Bastías, M. P., y Maldonado-Díaz, C. (2025). ¿Importa el género? Percepciones de estudiantes que reciben acompañamiento en programas de acceso a la educación superior, en el marco de carreras históricamente

feminizadas en Chile. *Atenea (Concepción)*, (531), 99-122. <https://doi.org/10.29393/AT531-5PEDL80005>

- Hodgins, M., Ballantine, C., & Mannix-McNamara, P. (2026). The Master's Tools – Anti-Bullying and Harassment Policy in Higher Education Institutions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 23(6), 706. <https://doi.org/10.3390/ijerph23060706>
- Jackson, D., Li, I., & Carroll, D. (2023). Student access to higher education through alternative pathways and differences by equity group and discipline. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(6), 593-625. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2212850>
- Jarpa-Arriagada, C. G., & Rodríguez-Garcés, C. (2021). First Generation in Chilean Higher Education: Tension between Access and Inclusion in a Segmented University System. *Bulletin of Latin American Research*, (40), 549-564. <https://doi.org/10.1111/blar.13237>
- Kauffman, J. M., Anastasiou, D., Felder, M., Lopes, J., Hallenbeck, B. A., Hornby, G., & Ahrbeck, B. (2022). Trends and Issues Involving Disabilities in Higher Education. *Trends in higher education*, 2(1), 1-15. <https://doi.org/10.3390/higheredu2010001>
- Kamalumpundi, V., Silvers, S., Franklin, L., Neikirk, K., Spencer, E., Beasley, H. K., Wanajalla, C. N., Vue, Z., Crabtree, A., Kirabo, A., Gaddy, J. A., Damo, S. M., McReynolds, M. R., Odie, L. H., Murray, S. A., Zavala, M. E., Vazquez, A. D., & Hinton, A. (2024). Speaking up for the invisible minority: First-generation students in higher education. *Journal of Cellular Physiology*, 239(7), e31158. <https://doi.org/10.1002/jcp.31158>
- Koutsouris, G., Stentiford, L., Dimitrellou, E., Yu, Z., Pujaningsih, & Azizah, N. (2026). The absent presence of disability in British higher education. *British Educational Research Journal*, 52(1), 340-359. <https://doi.org/10.1002/berj.70011>
- Machovcová, K., Škanderová, T., Vengřínová, T., & Zumrová, B. (2025). Becoming a student: Management of transition to higher education among first-generation students'. *European Educational Research Journal*, 24(6), 716-737. <https://doi.org/10.1177/14749041241304151>
- Maia, M., Santos, P., & Espe-Sherwind, M. (2024). Peer Mentoring Circles in higher education: perceptions of their members with and without disability and program proposal. *Frontiers in Education*, 9, 1362752. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1362752>
- Mandl, S., & Haag, N. (2025). Access to higher education during COVID-19: First-generation students in Austria. *European Educational Research Journal*, 24(6), 757-779. <https://doi.org/10.1177/14749041241312250>
- Miranda-Molina, R. G. (2022). Brechas y desniveles: el problema representado en las iniciativas de "nivelación" en la Educación Superior Latinoamericana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 292-311. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.016>
- Miranda-Molina, R. (2025). Entre la mejora educativa y la integración educacional: interpretaciones de los equipos PACE acerca la inclusión del sujeto talentoso/vulnerable en la educación superior chilena. *Calidad en la Educación*, (62), 1-29. <https://doi.org/10.31619/caledu.n62.1533>

- Moriña, A. (2024). When what is unseen does not exist: disclosure, barriers and supports for students with invisible disabilities in higher education. *Disability & Society*, 39(4), 914-932. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2113038>
- Muñoz-Masson, L. E. (2023). Mentores/as del Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE): creencias, experiencias y opiniones sobre inclusión y aprendizaje. *Revista Saberes Educativos*, (11), 1-20. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.71395>
- O'Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J., & Harwood, V. (2016). Shifting the blame in higher education—social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 322-336. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388>
- United Nations Development Programme [UNDP]. (2010). *Human Development Report 2010. The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development*. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2010>
- Ramdas, S., Wouters, A., Broeksma, L., Van-Zandwijk, E., Somra, S., Schoonmade, L. J., Sloomman, M., Bertram-Troost, G., & Kusurkar, R. A. (2025). Teachers' attitudes towards equity, diversity, and inclusion in higher education: A scoping review. *International Journal of Educational Research*, 131, 102590. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102590>
- Raton-Hibanada, R., Castulo, N. J., De Vera, J. L., Bituin, A. C., Barcelona, A. B., Zanolria, I. O. B., Bedural, Z. L., Bailon, J. V., Buenaventura, Ma. L. D., & Dellomos, C. O. (2025). Examining gender equality, diversity, and inclusion: a case study of the challenges and opportunities in community extension programs in a select philippine university. *Frontiers in Education*, 10, 1583997. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1583997>
- Resa, A., y Rabazas, T. (2020). Organizaciones y políticas supranacionales: una mirada desde la educación superior y la igualdad de género. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 281-298. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27793>
- Rode, R. M., Bjørnøy, S. H., & Søgaaard, L. M. (2013). *Evidence on Dropout Phenomena at Universities*. Danish Clearinghouse for Educational Research. https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Review/Evidence_on_dropout_from_universities_brief_version.pdf
- Salmi, J., & D'Addio, A. (2021). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 47-72. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529>
- Santelices, M. V., Bravo, P., & Lopez, M. J. (2026). Understanding the adjustment of first-generation students to higher education: a meta-ethnographic synthesis of qualitative research. *Journal of Further and Higher Education*, 50(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2025.2570260>
- Solís-García, P., Barreiro-Collazo, A., Rodríguez-Correa, M., Delgado-Rico, E., & Real-Castelao, S. (2025). Inclusion of students with disabilities in the European Higher Education Area (EHEA): a systematic review. *Cogent Education*, 12(1), 2430880. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2430880>
- Soto-Fuentes, A. A., Sagredo-Ortiz, S. M., y Espinoz-Barriga, C. A. (2025). Percepciones y actitudes de docentes universitarios hacia la discapacidad: un estudio de caso en Chile. *Páginas de Educación*, 18(1), e4250. <https://doi.org/10.22235/pe.v18i1.4250>

- Stentiford, L., Koutsouris, G., & Allan, A. (2023). 'They think it's trendy to have a disability/mental-illness': Disability, capital and desire in elite education. *British Journal of Sociology of Education*, 44(6), 1067-1086. <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2237199>
- Tang, K.-S. (2024). Exploring the materiality of science learning: analytical frameworks for examining interactions with material objects in science meaning-making. *Research in Science & Technological Education*, 42(1), 32-53. <https://doi.org/10.1080/02635143.2023.2232307>
- Thomas, S., & Manalil, P. (2025). Digital storytelling and the pedagogy of belonging: reimagining inclusion in higher education. *Frontiers in Communication*, 10, 1630596. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2025.1630596>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71, 33-51. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/71/1/3/es/definir-la-desercion-una-cuestion-de-perspectiva>
- Tinto, V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Trow, M. (2006). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. En J. Forest, & P. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 243-280). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2026). *Transforming higher education: global collaboration on visioning and action*. <https://doi.org/https://doi.org/10.54675/SNJW1822>
- Venegas-Ramos, L., y Sánchez-Lara, R. (2024). Inclusión de las Diversidades en Educación Superior: Alcances y Desafíos desde la Justicia Educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 175-193. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782024000100175>
- Vossensteyn, H., Kottmann, A., Jongbloed, B., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., Hovdhaugen, E., & Wollscheid, S. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe. executive summary*. Center for Higher Education Policy Studies; Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education. <https://www.dipae.ac.cy/myuploads/archeia/publications/Dropout%20and%20Completion%20in%20Higher%20Education%20in%20Europe.pdf>
- Yerga-Míguez, M. D., Pena, M. J., Jiménez, R. M. D., & Mancaniello, M. R. (2024). Inclusive universities for students with intellectual disabilities from a teacher's perspective. *Journal of Intellectual Disabilities*, 17446295241310914. <https://doi.org/10.1177/17446295241310914>
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>