

Retóricas sobre diversidad en la universidad pública española según sus líderes

Diversity rhetoric in the spanish public university according to its leaders

Azahara Jiménez-Millán  <https://orcid.org/0000-0002-6667-4636>

Universidad de Córdoba, España, m32jimia@uco.es

María García-Cano Torrico  <https://orcid.org/0000-0002-0988-7280>

Universidad de Córdoba, España, maria.garciacano@uco.es

Abstract: The aim of this article is to interpret the meanings given to the concept of diversity at university according to the discourse of its leaders, those with the capacity to influence the debate and definition of diversity policies in the institution. To this end, a qualitative case study was conducted at a public university in Spain, interviewing 31 leaders from various collectives (faculty, students, and administrative staff) and collegiate bodies. The results describe two different meanings –as individuality and as collectivity– with two different perspectives woven through: enrichment or problem. Interviewees point to foreign students, with disabilities, women, or with limited socio-economic resources, though they do not refer to faculty members or staff. These results allow us to distinguish between three types of rhetoric in relation this concept –naturalization, difference, and inequality– which could potentially be examined further in new studies on the orientation and development of diversity in different contexts.

Key words: higher education, diversity, Spain, leadership, policy discourse analysis.

Resumen: El artículo tiene como objetivo interpretar los significados del concepto diversidad en la universidad según el discurso de sus líderes, aquellos con capacidad de influencia en el debate y definición de las políticas de diversidad en la institución. Desde una perspectiva cualitativa, se ha realizado un estudio de caso en una universidad pública en España donde se entrevistaron a 31 líderes de distintos estamentos (profesorado, estudiantes y personal de administración) y órganos colegiados. Los resultados describen dos significados diferentes: como individualidad y como colectividad, atravesados ambos por dos orientaciones: enriquecimiento o problema. Se nombran a estudiantes extranjeros, con discapacidad, a mujeres o a personas con escasos recursos socioeconómicos, pero no se refiere profesorado o *staff*. Estos resultados permiten distinguir tres retóricas sobre el concepto –naturalización, diferencia y desigualdad– con potencial para profundizar en nuevos estudios sobre la orientación y el desarrollo de las políticas de diversidad en distintos contextos.

Palabras clave: educación superior, diversidad, España, liderazgo, análisis del discurso político.

*Autor para correspondencia : María García-Cano Torrico, maria.garciacano@uco.es

Recepción: 04/06/20

Aprobación: 30/06/21

Publicación: 23/09/21



Introducción

La atención inclusiva a la diversidad se ha convertido en una prioridad política en los campus universitarios (Naciones Unidas, 2006; EHEA, 2018). La literatura científica define a este proyecto como orientado a promover el acceso de colectivos infrarrepresentados, a responder a las necesidades personales, profesionales y sociales de todos, y a favorecer su participación y logro, creando entornos de aprendizaje equitativos (Owen, 2009); así como a eliminar actitudes y creencias negativas asociadas a raza, etnia, sexo, género, orientación sexual, estilo de vida, clase, edad, lengua, religión, discapacidad y sus intersecciones, respetando su identidad individual y grupal (Stefani, 2018).

Sin embargo, como se ha mostrado en estudios comparativos, ni todas las universidades comprenden del mismo modo el concepto diversidad, ni orientan en el mismo sentido las políticas y sujetos a los cuales dirigir sus acciones (Brooks, 2019; Buenestado *et al.*, 2019). De hecho, en el contexto internacional las políticas universitarias transitan por direcciones distintas, tanto en la orientación como en los colectivos enunciados. Mientras que Europa ha sido especialmente propicia a políticas de no discriminación por renta, género, edad o discapacidad (Brooks, 2019; Gibson, 2015; Klein, 2016), en Estados Unidos han primado las políticas de acción positiva para minorías étnicas racializadas (Jones, 2014; Thomas, 2018), y en Latinoamérica –fruto de las luchas políticas de los movimientos indígenas en las últimas décadas– han progresado las universidades interculturales preocupadas por la formación académica culturalmente pertinente en términos étnicos, lingüísticos o culturales (Dietz y Mateos-Cortés, 2016; Guilherme y Dietz, 2017).

En el caso de España, las políticas y estudios sobre inclusión en la universidad son aún escasas (Gutiérrez-Rodríguez, 2019; Benet-Gil, 2020). Este trabajo se sitúa en la tradición de estudios internacionales que examinan el significado del concepto diversidad en las instituciones de educación superior y el modo que influyen en el sentido y orientación de políticas de equidad e inclusión con colectivos específicos¹ (Ahmed, 2006; Berrey, 2011; Bowl, 2016; Klein, 2016; Brooks, 2019).

Se trata de un estudio de caso sobre las retóricas de diversidad. Se seleccionó una universidad pública en España y se entrevistó a sus líderes, es decir, personas que por su posición en la institución están implicadas en el diseño de la política y tienen capacidad para convertirla en hegemónica porque

¹ Investigación financiada por gobierno, 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).

ocupan cargos unipersonales bien elegidos democráticamente o por designación en la administración de la universidad, por lo que son responsables de la política universitaria y de su rendición de cuentas en los órganos de decisión (como rector, vicerrectorados, direcciones de servicios específicos, decanato, direcciones de departamento, consejos de estudiantes o consejo social) y representando a los distintos estamentos (estudiantes, Personal de la Administración y Servicios [en adelante PAS] y profesorado). Las preguntas de investigación del estudio son: ¿cuáles son sus concepciones sobre diversidad? y ¿qué sujetos son enunciados para el desarrollo de políticas de diversidad en la universidad?

Fundamentación teórica

Los trabajos sobre atención inclusiva a la diversidad en educación superior fueron impulsados en Estados Unidos y en los países de tradición universitaria anglosajona a finales del siglo XX y comienzos del XXI. La producción científica al respecto ha contribuido de forma prolífica tratando de definir qué distintos significados adoptan las políticas y qué resultados en términos comparados reciben diferentes grupos sobre su acceso y progreso en la institución. Desde entonces y de forma reiterada, la literatura norteamericana ha puesto de manifiesto la *blanquitud*, así como el carácter elitista y excluyente de la institución universitaria tanto por la composición de sus estudiantes como por la de sus líderes (Chin *et al.*, 2016; Stefani, 2018).

Son diferentes las investigaciones que exponen la contradicción y doble significado que adopta el concepto de diversidad en la universidad. Por un lado, nombrando y señalando a colectivos vulnerables, tradicionalmente no presentes en la institución, como la población negra y de escasos recursos económicos; en tales casos, se refieren a la diversidad como diferencia. Y por otro lado, la ausencia de políticas orientadas a la equidad que eliminen los factores que generan precisamente su ausencia y desigual progreso en la institución; refiriéndose, en caso de existir dichas políticas, a la diversidad como equidad (Acher, 2007; Owen, 2009).

Estos procesos complejos, derivados del significado del concepto diversidad, han sido también descritos por Thomas (2018) con el término *diversity regime*. El autor señala que la institución se ampara en lo que denomina “la sonrisa de la diversidad” (Thomas, 2018); es decir, nombra a sujetos como diversos por su pertenencia a grupos vulnerables, raciales o de minorías étnicas fundamentalmente, pero se ocultan los procesos sociales y culturales que someten a estos grupos a posiciones de desigualdad. Por ello, advierte que a

pesar de estar presente el lenguaje de diversidad en las universidades, no se cambian estructuras en relación con la distribución del poder, los recursos y las oportunidades de estos grupos. De hecho, este lenguaje de la diversidad contribuye a acrecentar su desigualdad en la medida que, para sus líderes, nombrar diversidad implica asumir que ya se actúa, aunque no se revierta la posición de dichos colectivos.

Estos resultados son coincidentes con las investigaciones de Ahmed (2006 y 2017) en las universidades australianas y británicas. Sus estudios indican que el concepto es utilizado para mostrar a la institución como global, internacional y plural, pero oculta situaciones de desigualdad sistemática con grupos raciales y obvia una agenda social vinculada a la justicia. La autora destaca que en las instituciones universitarias lo universal es ser blanco y lo particular es ser negro, lo cual significa lo no habitual, a los que se le da la “bienvenida” como invitados o extraños, pero también a los que se les pide que no causen incomodidad (Ahmed, 2017).

Este doble discurso de la diversidad, el que nombra lo no habitual pero no transforma las condiciones de desigualdad, también es puesto de manifiesto por Brooks (2019). Su estudio, entrevistando a actores políticos de seis países europeos, señala dos dimensiones de diferencia explícitamente reconocidas: la edad y la clase social. En ambos casos, el concepto diversidad adquiere una orientación distinta. Cuando se habla de edad, la diversidad se celebra y alienta por las instituciones de educación superior, como parte de la estrategia emprendida por los países europeos para fomentar y flexibilizar el aprendizaje a lo largo de la vida. Pero cuando se refieren a la clase social, la diversidad se problematiza, argumentando que los déficits de los estudiantes tienen consecuencias negativas para los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo cuando su presencia contribuye a la no deseable masificación de la institución.

El trabajo de Bowl (2016), en esta misma línea, argumenta que en las universidades de Inglaterra y Nueva Zelanda se está produciendo un reemplazo del discurso de la igualdad por el de la diversidad, en un contexto de distinción y elitismo entre instituciones que compiten en el mercado académico global. En su investigación, las diferencias culturales y/o de nacionalidad adquieren un sentido positivo, que se celebra, crea armonía, calidez y se nombra para evocar diversidad, pero que permanece inmune al *ethos* elitista de la institución. En este último caso, de nuevo, el concepto diversidad se muestra exiguo a lo social.

En España, el debate sobre diversidad en la universidad hereda la tradición teórica anglosajona desarrollada con el modelo de educación inclusiva

y vinculado a la educación especial, la discapacidad y las necesidades educativas especiales en la educación obligatoria (Ainscow *et al.*, 2019). Los discursos nombran a colectivos con necesidades o intereses en un sentido amplio, pero las políticas se vinculan a la discapacidad y el desenvolvimiento de estos estudiantes en la institución universitaria (Morgado *et al.*, 2016; Moriña *et al.*, 2017; Gutiérrez-Rodríguez, 2019; Benet-Gil, 2020; Márquez y Melero-Aguilar, 2021). Siguiendo ese modelo teórico, prima el estudio del acceso (ayudas y acogida) y la permanencia (orientación, apoyo, accesibilidad y participación) como ejes analíticos de las políticas (Benet-Gil, 2020). Y aunque se han realizado otros trabajos sobre acceso y desempeño de colectivos específicos, como en el caso de la población gitana a la universidad, no se enmarcan de forma tan evidente en el debate sobre diversidad o sobre inclusión (Padilla *et al.*, 2017; Peña, 2020).

No obstante, organismos tan relevantes para las políticas universitarias en España, como la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2018 y 2020) o la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, participan de forma activa en el diseño de las agendas universitarias en este sentido. De hecho, la CRUE alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 adquiere su compromiso hacia la inclusión y la igualdad de género. También con este propósito, ANECA (2020a) manifiesta una apuesta firme por la equidad que cristaliza en incipientes resoluciones, que incluyen medidas de acción positiva con este fin (ANECA, 2020b); además, impulsa un nuevo Sello Internacional de Calidad en Inclusión Social en las áreas que tiene competencia: evaluación institucional y de títulos y evaluación curricular en procedimientos de becas y acreditaciones de profesorado (ANECA, 2021).

Dada la relevancia política y organizativa que comienzan a tomar las políticas inclusivas en las instituciones de educación superior y las distintas resonancias que adopta el término diversidad, se estima importante dilucidar tanto sus narrativas como los sujetos que se enuncian susceptibles de atención. El discurso de sus líderes al respecto se considera prioritario, por entenderlos pieza clave para impulsar la institucionalización y orientar un cambio de paradigma orientado más a lo social y la justicia (Williams, 2013).

Metodología

Se ha realizado una investigación cualitativa y se ha optado por un diseño metodológico de estudio de caso (Creswell, 2007), para interpretar qué distintos significados adopta el término diversidad mediante el discurso político de los líderes en la universidad pública (Allan y Tolbert, 2019).

La selección del caso ha atendido a los criterios de localización, historia, tamaño e índice de rendimiento, lo cual lo convierten en un caso típico de universidad representativa de la media en el contexto español (Tabla 1).² En particular, se localiza en una capital de provincia cuya población se sitúa por debajo del millón de habitantes. Fue fundada en 1972, lo cual la incluye en el grupo más numeroso de instituciones según su fecha de creación. Se trata de una universidad de tamaño medio, con 21.000 estudiantes en el curso 2017/18, algo por debajo del estimado en la media de las universidades españolas.

En cuanto al índice de rendimiento en docencia, investigación e innovación y desarrollo, se sitúa en la media de los parámetros entre los que oscila el U-Ranking (Pérez y Aldás, 2018). Además, se trata de una universidad generalista, no especializada, lo que permite diversificar el perfil estudiantil, con representación de estudios en todas las áreas del conocimiento (artes y humanidades, ciencias de la salud, ingeniería y arquitectura, ciencias y ciencias sociales y jurídicas), correspondientes a 36 grados y 12 dobles titulaciones, y una oferta de posgrado de 47 másteres y 17 másteres dobles con una plantilla que asciende a 1.806 de profesorado y a 760 de PAS. Geográficamente, se organiza en cuatro campus: tres con edificios distribuidos por la ciudad y uno ubicado en una localidad de la provincia. En su estructura de gobierno, desde 2011, la Responsabilidad Social se vinculó a actuaciones relacionadas con cooperación, solidaridad, voluntariado, igualdad entre hombres y mujeres y diversidad aglutinadas en un mismo vicerrectorado con la denominación explícita de sus políticas como “Políticas Inclusivas”, con acciones coordinadas y transversales con otros servicios y vicerrectorados.

Participantes e instrumento

Para poder obtener una visión completa de los discursos de los líderes, desde los diferentes estamentos y órganos de representación, se seleccionaron a personas siguiendo distintos criterios. En primer lugar, que ocuparan un cargo de responsabilidad en alguno de los órganos unipersonales de la institución, ya fuera en el nivel de gobierno de la universidad (rector/a, vicerrectores/as, directores/as de Servicios Específicos), en los centros (decanos/as de Facultades), en las unidades académicas (directores/as de departamentos) o representantes de estudiantes (Consejos de Estudiantes). En todos los casos, se trata de cargos unipersonales elegidos democráticamente (el caso de rector/a, decanos/as y directores/as de Departamento) o por designación

2 Las tablas se encuentran en el Anexo, al final del presente artículo (Nota del editor).

(vicerrectores/as y directores/as de Servicios), pero con responsabilidad en la toma de decisiones y en la rendición de cuentas a la comunidad universitaria. En segundo lugar, que representaran a los distintos estamentos (estudiantes y PAS) en los órganos colegiados y, por tanto, con influencia en la toma democrática de decisiones (Consejos de Estudiantes, Junta de Personal funcionario y Comité de empresa de personal laboral para el PAS). Por último, que formaran parte del Consejo Social, por constituir un órgano de control financiero y de vinculación con la sociedad en la gobernanza de las universidades españolas (Castro y Gairín, 2013).

El instrumento de producción de información ha sido la entrevista semiestructurada, cuya duración ha sido muy variable según los participantes; cuando fue muy reducida se debió a problemas de agenda de la persona entrevistada, apresurada por tareas asociadas a su cargo dentro de la institución. Esto se ha entendido como una debilidad en el estudio. El número de entrevistas realizadas ha sido un total de 31, de ocho niveles distintos de cargo o representación, 17 hombres y 13 mujeres (Tabla 2). Las personas participantes fueron previamente informadas de la naturaleza y objetivos de la investigación y del uso anónimo de sus datos, solicitándoles consentimiento por escrito para participar y grabar la conversación.

El contacto directo, cara a cara, que posibilita la entrevista y el hecho de realizarla de forma no estandarizada, es decir, adaptando el guion a la persona y a su cargo de responsabilidad, han favorecido el acceso a información relevante, más allá de la “versión oficial” y superficial (Blatter *et al.*, 2016). De este modo, hemos obtenido diferentes perspectivas del objeto de estudio planteado, así como distintas versiones de un mismo hecho, lo cual ha favorecido el análisis interpretativo y significativo propio de la metodología cualitativa.

El guion de entrevistas tomó de referencia el trabajo sobre institucionalización de la diversidad e inclusión en la enseñanza superior, dado su carácter holístico para la autoevaluación de las universidades sobre diversidad, equidad e inclusión (NERCHE, 2016). Dependiendo del estamento y cargo de cada líder, en la entrevista se profundizó en aquellos aspectos más acordes, contextualizándose el protocolo de entrevistas al caso de estudio.

El conjunto del proceso metodológico respondió a una triangulación múltiple (Denzin, 1970) que atiende a: triangulación de datos, con participantes pertenecientes a todos los estamentos de la universidad y distinto nivel de representación; triangulación de investigadores, participando dos en la realización de las entrevistas y permitiendo así validar el instrumento; y triangulación teórica, tanto en la construcción del instrumento tomando como

referencia la literatura (NERCHE, 2016), como poniendo los resultados en diálogo, reflexión y discusión con otras investigaciones. En este trabajo se examina y profundiza en dos cuestiones fundamentales: 1) cómo se define el concepto de diversidad y 2) cuáles son los sujetos que se enuncian.

Análisis

Todos los audios fueron transcritos de forma textual. Con apoyo del programa ATLAS.ti v.8.3, el texto fue codificado siguiendo un proceso emergente para la identificación y descubrimiento de temáticas y patrones de sentido. Para validar los códigos se definió un primer listado, se ejemplificaron y se sometió a juicio de dos expertos ilustrándolo con dos entrevistas codificadas, buscando un acuerdo intercodificadores (Miles *et al.*, 2014). El grado de acuerdo resultante fue de 94%, otorgando la máxima puntuación a los parámetros de suficiencia, coherencia, relevancia y claridad a 90 ítems de 96 propuestos, aportando confiabilidad al estudio. Por último, se procedió a la interpretación narrativa de los resultados respondiendo a dos ejes: significado del concepto diversidad y sujetos enunciados.

Resultados

Narrativas de diversidad

El discurso analizado cristaliza su significado en dos direcciones interpretativas distintas: la individualidad y la colectividad que, a su vez, son atravesadas por apreciaciones dispares, diversidad como enriquecimiento o diversidad como problema.

En concreto, cuando los discursos se refieren a diversidad amparados en la individualidad se aluden a diferencias particulares, que atienden a razones múltiples y de índole distinta pertenecientes a las personas. El reconocimiento de diferencias se expresa como circunstancias personales, entendidas como naturales, inexcusables por su correspondencia con lo biológico:

Yo la diversidad la entiendo de una manera natural porque la diversidad es algo natural y la entiendo también de manera individual, no grupal, la diversidad atañe a cada persona y no encajada en unos grupos, sino, ehh... una persona considerada particularmente (Dir.Dep_M_02-03-2018).

Esta analogía con lo individual y natural adopta un significado prioritario en términos de enriquecimiento. Así, en la mayoría de las ocasiones,

destaca la individualidad como oportunidad para el encuentro entre personas que se benefician mutuamente. De ahí que distintos líderes se muestren a favor de promocionar la interacción plural y ampliada que permite conocer y relacionarse con sujetos de distintas características:

Tenemos que llegar a ver la sociedad como la veía Platón. Como ese manto y mientras más personas diversas haya en la sociedad, en nuestras aulas, más hermosa es. Yo creo que es al considerar valiosa la diversidad (Dir.Dep_M_02-03-2018).

Desde este posicionamiento, se celebra la heterogeneidad, se reconocen múltiples miradas y se pone el acento en la oportunidad y el beneficio que provoca la interacción entre personas distintas, auspiciada desde el trato igualitario al que se alude en los textos constitutivos de la institución y al que se le da la misma consideración que a la individualidad: igualdad como natural e inevitable.

A pesar de que la interpretación de diversidad como individualidad se vincula con enriquecimiento, sobre todo en términos abstractos, encontramos discursos que también lo refieren como problema. En estas situaciones, el discurso de diversidad adopta un matiz distinto, pues se supedita a parámetros de normalidad, entendida como generalidad, lo habitual, lo común en un sentido amplio. Todo aquel que no está en los estándares es diverso. En tales casos, se entiende que la persona que es diversa comporta cierta dificultad:

La diversidad no deja de ser una serie de circunstancias que te hace la vida como con un poco más difícil, como que te tienes que enfrentar a más situaciones difíciles (PAS(4)_M_08-10-2018).

Es especialmente significativo, en estas circunstancias, cuando diversidad se articula con desempeño académico, porque es cuando se alude a la persona, a sus capacidades o, más en concreto, a la falta de ellas y a las consecuencias que tiene para su desempeño académico. Aquí, la mayoría de las veces, diversidad aparece como eufemismo de discapacidad, de necesidades educativas específicas o de dificultades de aprendizaje. De hecho, muchos de los líderes entrevistados aluden a la oportunidad de emplear el término diversidad frente a otros que entienden ya denostados y reconocen el recelo que genera su uso, como discapacitado o minusválido, por ejemplo, ya que comparten las connotaciones peyorativas que ellos conllevan. También se utiliza el término diversidad porque reconocen no dominar el debate educativo, teórico y político, de la inclusión, y este término les permite no caer en posibles errores conceptuales que podrían ser notados como representantes y responsables reconocidos en la institución. En este sentido, el término diversidad proporciona a los líderes una narrativa anodina, aunque útil discursivamente. Se presenta una problemática de forma general pero vaga al

no concretar cuáles son las causas o dimensiones del problema. Por ello, a la vez que el término les sirve de comodín, también se presenta entre titubeos y vacilaciones: “A ver, cómo entiendo la diversidad... es una palabra compleja” (Dir.Dep_M_09-03-2018).

Un elemento de interés que se evidencia en el discurso analizado de los líderes, cuando toma el sentido de individualidad, es la alusión a sus experiencias como docentes. Este elemento ha sido especialmente significativo por parte de las direcciones de departamento, cuya principal tarea es la coordinación de dicha labor. En estas ocasiones destacan su cometido acreditando el mérito y capacidades de los estudiantes, y revelan su falta de formación y de recursos para abordar situaciones concretas en las aulas. Desde este nivel de liderazgo se pone el acento en el significado individualista del término, frente a la interpretación –más colectiva– que según entienden hace la política institucional, nombrando y señalando a grupos concretos (por discapacidad, por ejemplo), pero que según ellos exige del trato individualizado a necesidades personales dentro del aula:

Tuvimos a un chico que tenía síndrome de Asperger [...]. Son casos en los que la universidad está prevenida de ellos e informa al profesorado. Que realmente te lo encuentras como algo nuevo y no sabes así cómo actuar (Dir.Dep_H_06-03-2018).

Creo que la institución percibe la diversidad, pero de una diversidad grupal. Yo es que defiendo el percibir la diversidad individual, una que está solapada, oculta, que no la vemos (Dir.Dep_M_02-03-2018).

Frente a la narración de diversidad como individualidad encontramos una segunda interpretación por parte de los líderes entrevistados, referida como colectividad o circunstancias sociales. En tal caso, se señalan las diferencias al nombrar a colectivos que comparten una serie de características comunes y se distinguen de otros grupos. Es decir, se define en términos de separación entre colectivos bajo un criterio de unicidad intragrupo y distancia intergrupala:

Es un reflejo de lo que es la sociedad humana: hay blancos, hay negros, hay hombres, hay mujeres, hay personas que andan mejor, personas que andan peor, hay orientaciones sexuales de una manera, hay de otra... (Dir.Dep_H_06-03-2018).

En esta situación también encontramos el término vinculado tanto a enriquecimiento como a problema. En el primer caso, reconocemos declaraciones de líderes que, desde su experiencia como docentes, concretan el concepto diversidad aludiendo a la presencia de estudiantes extranjeros, participantes de programas de movilidad en la universidad. Se habla en términos colectivos y es evidente cómo la condición de extranjería se narra como una oportunidad de diversidad cultural y académica para la propia institución:

Con estudiantes de programas de movilidad [...] nos enriquecemos porque yo incluso en tutorías me entero incluso de cómo funciona el sistema educativo en otra universidad (Dir.Dep_H_14-03-2018).

De esta manera, el encuentro con la diversidad se percibe como una oportunidad que se valora positivamente, capaz de provocar nuevos aprendizajes y mayor capital social para los miembros de la institución. Y, en este mismo sentido, se ponen de manifiesto declaraciones que vinculan diversidad con la oportunidad que la educación superior tiene de promover el acceso y dar respuestas a las necesidades de colectivos que tradicionalmente no han accedido a la universidad o que su logro dista de ser exitoso en términos globales. Es aquí donde más alusiones encontramos a los principios de igualdad y no discriminación expuestos en los textos constitucionales de la universidad. De hecho, es el principio al que se refiere el rector al definir diversidad:

Que haya Igualdad de Oportunidades. Es decir, que ni por cuestiones de capacidades de distinta índole, ni por cuestión de género, ni por cuestión de raza... de ningún tipo, la Igualdad de Oportunidades tiene que estar garantizada (R_H_21-10-2019).

Pero, además, el concepto diversidad se vincula a problema, pues se explicitan dos asuntos aparejados: por un lado, las dificultades o necesidades específicas de ciertos grupos para el acceso a la universidad o su desenvolvimiento académico; por el otro, el desconocimiento del profesorado para abordar dichas dificultades y la disposición de servicios especializados por parte de la institución como respuesta a las mismas.

Respecto al primer elemento, las narraciones sobre diversidad aluden a grupos de personas que tradicionalmente no han accedido a la universidad o que su capital cultural o social ha sido tradicionalmente distante en la enseñanza superior. Se nombran casi de forma exclusiva a los y las estudiantes y no a otros miembros como profesorado o PAS. De forma particular, se explicita a la diversidad vinculada a problema por las dificultades de acceso o desempeño académico, en concreto: por ser mujer, escasez de recursos económicos, diferencias culturales, enfermedades o discapacidad. Un ejemplo sería el siguiente:

Pues pienso que la diversidad tiene que incluir al colectivo de mujeres, tiene que incluir también al colectivo [...] Y la diversidad entendiendo que venimos de diferentes culturas, niveles socioeconómicos, pues la universidad se intenta que llegue a todo el mundo. Y, luego, desde el punto de vista, también, de las necesidades que tienen algunas personas que tienen discapacidad, también creo que es importante incluir a este colectivo (Dir.Dep_M_09-03-2018).

Y precisamente derivado del elemento anterior, los discursos explicitan –sobre todo por parte de líderes estudiantiles y de direcciones de departamento– la falta de formación del profesorado para atender las dificultades de estos colectivos dentro del aula:

Igual que hay un curso de experto para ser profesor en la universidad, pues algo así pero con tema de diversidad, que se enseñe, así estás previniendo (C.Est_H_13-03-2018).

Sujetos enunciados de diversidad

Los y las líderes entrevistados refieren sujetos que permiten interpretar dos posturas de significados diferentes, a veces incluso contradictorias: por un lado, se explicitan colectivos concretos que arguyen a servicios y acciones para su atención específica en las políticas universitarias; y por otro, se excusa nombrarlos y, en consecuencia, definir su atención con políticas determinadas.

Respecto al primer caso, encontramos discursos que identifican colectivos concretos y para los cuales se indica la oportunidad de disponer de servicios específicos que atiendan sus necesidades. Cuando es así, de forma destacada se nombra a estudiantes con discapacidad. Elemento que es coherente con el significado del concepto de diversidad analizado anteriormente. La vinculación entre diversidad y sujetos con discapacidad es tan evidente que, de hecho, el servicio dispuesto por la universidad se identifica de esta manera (Servicio de Atención a la Diversidad) y orienta su objetivo, de forma prioritaria, a estos estudiantes. Pero a pesar del reconocimiento del trabajo en dicha materia, se sigue reclamando por la mayoría de los líderes entrevistados avances en política inclusiva sobre discapacidad:

Yo creo que ahora mismo lo urgente, urgente, urgente, urgente es atender a esas personas que tienen una discapacidad con la que no pueden acceder a la docencia universitaria, ¿por qué? [...] esto es un verdadero problema que si hay no ponemos medios para estas personas... será un grupito muy reducido, pero siempre vamos a tener unas personas con las que no van a poder acceder a un título universitario. [...] ahí sí que deberíamos hacer algo, algún tipo de programas para ellos (Dir.Dep_H_14-03-2018).

En segundo lugar, y de forma también prioritaria, los discursos se refieren a las mujeres aludiendo a la desigualdad de género. La disposición de servicios y acciones concretas, como son la Unidad de Igualdad o los Planes de Igualdad (en específico, en el I y II Plan de Igualdad, 2014 y 2018, respectivamente), en los que se labora dadas las disposiciones superiores a nivel nacional, contribuyen a su reclamo. Y se hace casi de forma paradójica, ya que se reconoce que es donde más se trabaja, pero también que sean precisamente las mujeres el colectivo más enunciado como sujetos susceptibles-

necesitados de atención. Así, en todos los niveles de líderes entrevistados, el trabajo de diversidad se vincula a mujeres reconociéndose mejoras, como su mayor presencia en los estudios STEM (en sus siglas en inglés Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) o en los cargos y puestos de responsabilidad en la institución. Ambas circunstancias se manifiestan en las siguientes citas:

La presencia de mujeres se va incrementando en las carreras de ingeniería, que era uno de los problemas que teníamos. Yo cuando estudiaba apenas el 10% de los estudiantes eran mujeres [...] estamos en torno al 30%, es poco, pero vamos mejorando (Dec_M_17-04-2018).

Que haya el mismo número de hombres que mujeres en gestión, ahora estamos 60-40 en cuanto a decanas, estamos más decanas en esta universidad desde hace muy poquito (Dir.Serv_M_12-04-2018).

Los estudiantes con dificultades económicas es otro de los colectivos enunciados relacionados con diversidad. Los y las líderes califican de consolidado el sistema de becas, nacional y propio de la universidad, como política de atención a la diversidad, en tanto que sirve de instrumento, ya transitado, para promover el acceso a la universidad de quienes tradicionalmente no lo hicieron y, en consecuencia, posibilitar la transformación del perfil estudiantil de la institución:

Yo creo que con la democratización de la universidad y la masificación de la universidad que se ha producido a raíz de fines del siglo XX, pues el perfil yo creo que sí ha cambiado. Cuando yo estudié magisterio, en los años setenta, el perfil era de clase más alta. Ahora entra en la universidad más personas por el sistema de becas... (Dir. Dep_M_02-03-2018).

Conjuntamente y acorde con el significado asociado a diversidad, los y las líderes entrevistados se refieren a estudiantes extranjeros de programas de movilidad internacional, siendo Erasmus³ el más reconocido. La atención a este estudiantado se justifica en relación con el aprendizaje del idioma, aunque en muy pocos casos se interpreta como un problema, más bien se ve como una oportunidad de enriquecimiento, como se analizó antes.

Además de sujetos con discapacidad, mujeres, estudiantes con escasos recursos económicos y extranjeros, otros sujetos nombrados –aunque en menor medida– son los estudiantes universitarios de más edad de los que constituyen el perfil habitual. Se nombran en dos circunstancias distintas: por un lado, estudiantes de edad adulta que cursan estudios de grado; y por

3 *Erasmus+* es un programa de movilidad de Europa que ayuda a organizar intercambios de estudiantes entre los países de la Unión y asociados (disponible en: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities/individuals/students/studying-abroad_es).

el otro, alumnos que participan en el programa para mayores de 55 años, jubilados o prejubilados. Ambos casos se identifican como sujetos diversos que pueden reclamar atención particular, aunque los y las líderes entrevistados no describen acciones concretas por parte de los servicios universitarios.

A pesar de identificarse de forma mayoritaria y explícita dichos colectivos, también encontramos discursos que señalan la oportunidad de no nombrar a los sujetos o colectivos, o bien, que no sean objeto de atención en las políticas de diversidad con distintos argumentos:

1) El primero, haciendo una valoración insignificante de ciertas condiciones objeto de atención a la diversidad, como es el caso de la orientación afectivo sexual o la pertenencia religiosa. Al respecto, distintos líderes, sobre todo de la Dirección de Departamento, argumentan que las discriminaciones por estas razones ya están salvadas y no son existentes en la universidad, o que esas condiciones no interfieren en la relación académica y, por tanto, no incumben a la universidad:

Yo creo que afortunadamente eso ya está superado en la universidad y la verdad que por cuestiones de sexo no se discrimina a nadie, ni en cuestiones políticas tampoco y en temas religiosos posiblemente tampoco (Dir.Dep_H_14-03-2018).

2) El segundo, aludiendo al respeto que los líderes tienen del deseo de ciertos estudiantes de no ser identificados como miembros de un grupo con necesidades particulares. Sugieren, según su criterio, la renuncia voluntaria y explícita de estos a no ser tratados de forma diferencial (o especial), precisamente para favorecer la demostración individual del mérito académico y evitar las connotaciones de etiquetaje o señalamiento que puede llevar aparejado ese trato:

Es un tema un poquito delicado porque hay veces que los chicos y las chicas que tienen algún tipo de discapacidad no quieren ser tratados como especiales. De hecho, yo sé que hay reivindicación que los chicos y las chicas no quieren depender de un vicerrectorado que atiende a la diversidad sino del vicerrectorado de estudiantes: “somos unos estudiantes más” (ViceR_M_14-04-2018).

En ambos casos, cuando se hace una valoración insignificante de ciertas condiciones o se alude al respeto a no ser nombrados, se enuncian sujetos pero se vuelve a poner el acento en la relación académica y la interacción profesorado-estudiante dentro del aula.

Discusión

Los resultados de la investigación en el caso estudiado revelan un discurso dominante por parte de los líderes entrevistados, en el cual la diversidad se interpreta, de forma prácticamente exclusiva, sobre estudiantes en el contexto del desempeño académico. No se nombra a otros miembros de la comunidad universitaria, como profesorado o PAS, lo cual evidencia su vinculación casi exclusiva con los procesos de aprendizaje, pero no con el contexto laboral o, en términos más amplios, con los espacios de convivencia en la institución. Teniendo esto en cuenta, señalamos dos líneas discursivas que proyectan distintas retóricas sobre el concepto en la institución superior: desde la naturalización y desde la diferencia.

En primer lugar, se identifica un discurso sobre diversidad o ausente o vinculado a lo natural: lo inevitable que viene dado por la propia naturaleza de los sujetos y, por tanto, es casi evidente. Muestra de ello lo hemos encontrado en los discursos que narran la diversidad como individualidad vinculada sobre todo a enriquecimiento. Se trata de discursos que destacan las características, experiencias y competencias, “congelando” a las personas cómo únicas y distintivas cuando conviven en un mismo espacio y se desenvuelven en el escenario académico con “sus” capacidades inmanentes y estancas.

Esta línea discursiva pone el acento en un principio de naturalidad tan inevitable que deriva en lo que autoras como Acher (2007) o Gibson (2015) han denominado “silencio institucional”, al referirse a situaciones en las cuales las instituciones hablan de diversidad, pero no se comprometen con acciones o programas que mitiguen la desigualdad o privilegios de unos sujetos o grupos. En los discursos de los líderes analizados, expresiones del tipo “todos somos diversos” ilustran este sentido de naturalización y adoptan, coincidiendo con estudios como el de Bowl (2016), la versión más armónica y cálida de la institución.

Todo y nada es diversidad, eximiéndola del reconocimiento, valoración o compensación, más allá de nombrarla. Además, este discurso centrado en los y las estudiantes vincula a la diversidad con desempeño académico dentro de las aulas, entendiendo por ello una actividad individual del alumno cuyos resultados son ajenos a cualquier tipo de consideración educativa, social o cultural. Así, al naturalizarse la diversidad, el proceso de institucionalización se ve coaptado por un discurso de la igualdad como punto de partida y no tanto como aspiración política de la propia institución.

Este discurso de la diversidad ha sido calificado por Herring y Henderson (2012) como *colorblind diversity*. Iverson (2007) advierte que lleva aparejado cierta “discriminación camuflada”, pues se visibilizan y toleran las diferencias, pero no se reconocen las causas que generan desventajas en los individuos. En este sentido, Jones (2014) advierte que una política neutra de diversidad obvia la desventaja de partida de grupos vulnerables. En este estudio reconocemos que es en dicha dirección a lo que podría conducir una retórica de diversidad instalada en la naturalización y su enriquecimiento.

En segundo lugar, apreciamos un discurso de diversidad vinculado a la diferencia, que pone el acento en la heterogeneidad de colectivos y remarca la pluralidad existente en la universidad, aunque con distintas matizaciones y valoraciones. Encontramos, por un lado, diversidad aliada con internacionalización ligada a la presencia de estudiantes extranjeros pertenecientes a programas de movilidad internacional. En este caso, destaca el enriquecimiento para la institución al verse beneficiada por su presencia; un discurso vinculado al mercado expuesto por Iverson (2008) o Gibson (2015) en esta misma línea, o a los resultados del trabajo de Brooks (2019) cuando refiere los beneficios de extender la universidad a estudiantes de mayor edad, o al estudio de Bowl (2016) y la distinción de las universidades que reciben estudiantes de diferentes culturas y nacionalidades.

Por otro lado, a diferencia de la anterior línea discursiva, la diversidad representa características grupales que unifican a los sujetos bajo unos mismos criterios o condiciones y no otras (por ejemplo, de mujeres o de personas con discapacidad). Este discurso obvia el análisis interseccional y complejo sobre las diferencias (Ahmed, 2017) que las entiende como procesos sociales y contextuales que sitúan a los sujetos en distintas posiciones, no siempre en los mismos términos y en los que habría que seguir profundizando para tener más claves sobre el modelo de gestión de las políticas, justificado unas veces por la especialización y, otras, por una orientación más generalista. Los resultados de la investigación, coincidiendo con otros estudios en el contexto nacional español (Gutiérrez-Rodríguez, 2019; Benet-Gil, 2020), evidencian la asociación entre diversidad y discapacidad, pero se distancian de los resultados en los contextos norteamericanos y europeos donde la diversidad se asocia de forma mayoritaria con grupos minoritarios étnicos y de color (Stefani, 2018; Thomas, 2018; Ahmed, 2006).

Nuestros resultados, a la luz de los debates teóricos, no nos permiten identificar discursos desde una tercera retórica que aquí identificamos desde la desigualdad, orientada por un enfoque crítico de autores como Thomas (2018) o Ahmed (2006, 2017). Esta retórica permitiría identificar tanto desde

lo individual como desde la colectividad la posición de no privilegio, las circunstancias y los procesos que la atraviesan en el contexto de la educación superior, bien porque no han accedido de forma tradicional o, en consecuencia, porque el *ethos* de la institución no responde a sus necesidades. Este discurso desde la desigualdad posibilita situar la diversidad en el contexto contemporáneo de desigualdades sistémicas, considerando que las diferencias de raza, clase, etnia, género, sexualidad, religión y discapacidad, y la intersección entre estas, deben ser centrales en las políticas actuales (Stefani, 2018). No obstante, aunque tímidos, los discursos inconformistas que aquí se han presentado demandando más formación del profesorado, podrían situarse en esta última retórica, lo cual daría cierta luz a políticas más atinadas para una universidad inclusiva.

Conclusiones

Los resultados y la discusión expuestos muestran distintas retóricas sobre diversidad en la institución universitaria, pero también reflejan lo novedoso que aún sigue siendo el debate en el contexto español. El estudio, desde la perspectiva del liderazgo, es especialmente relevante para tomar el pulso a las políticas de diversidad, porque su discurso se hace hegemónico por su capacidad en la toma de decisiones tanto en la elaboración de normativas como de regulaciones (Allan *et al.*, 2006).

El concepto de diversidad desde estos actores, como en otros trabajos del contexto español realizados en la enseñanza obligatoria, proyecta visiones sobre las diferencias que se hacen hegemónicas pero que son construidas por parámetros dicotómicos, esencialistas y excluyentes (Jiménez-Rodríguez y Guzmán-Ordaz, 2016). En este estudio, la diversidad también se conceptualiza como diferencias, personales o colectivas, que pertenecen a los sujetos y de las que se les hace responsables. Se obvian los procesos sociales y la responsabilidad de la institución en transformarla en un sentido más social y justo. Y este sería precisamente el reto de las políticas inclusivas. Para Owen (2009), hacer la universidad inclusiva y equitativa no solo significa valorar las diferencias, sino reconocer desigualdades y apostar por la justicia social, lo cual podría proyectarse en medidas que impulsen el acceso de colectivos infrarrepresentados, como también medidas para la promoción, la participación y el logro profesional y académico. Profundizar en las concepciones es relevante pero, además, es necesario contar con el compromiso y habilidad para proyectarlo en los planes y políticas de la institución (Márquez y Meleiro-Aguilar, 2021). Precisamente, los y las líderes de las universidades tienen

capacidad para crear este discurso y también para convertir los conceptos en la filosofía que atraviese las políticas.

Algunas propuestas que se derivan de este trabajo a nivel teórico, empírico y político son las siguientes:

- Apostar por una definición clara y explícita a nivel teórico y práctico del concepto, de forma que la diversidad se trabaje en las universidades no como una moda sino como un principio filosófico, valor social y crítico que oriente las acciones.
- Comprender los discursos de líderes universitarios desde sus prácticas y posiciones en la gobernanza de la organización, para poder así interpretar mejor las agendas políticas y los distintos intereses que las defienden.
- Aumentar la participación de la comunidad universitaria de todos los sectores, estudiantes, profesorado y PAS en el desarrollo de acciones de diversidad inclusiva, reconociendo las interacciones de espacios vitales y sus influencias.

Referencias

- Allan, Elisabeth *et al.* (2006), “Re/thinking practices of power: the discursive framing of leadership in the chronicle of higher education”, en *The Review of Higher Education*, vol. 30, núm. 1. DOI: 10.1353/rhe.2006.0045. Disponible en: <https://muse.jhu.edu/article/203458/pdf> [5 de mayo de 2020].
- Allan, Elisabeth y Aaton, Tolbert (2019), “Advancing Social Justice with Policy Discourse Analysis”, en Strunk, Kamden y Locke, Leslie [eds.], *Research Methods for Social Justice and Equity in Education*, Suiza: Palgrave Macmillan.
- Ahmed, Sara (2006), “Doing diversity work in higher education in Australia”, en *Educational Philosophy and Theory*, vol. 38, núm. 6. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2006.00228.x. Disponible en: <https://bit.ly/3eQImtr> [4 de junio de 2020].
- Ahmed, Sara (2017), *Vivir una vida feminista*, España: Bellaterra.
- Ainscow, Mel *et al.* (2019), “Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on”, en *International Journal of Inclusive Education*, vol. 23, núm. 7-8, Inglaterra: Taylor & Francis.
- ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación] (2020a), *ANECA por la equidad*. Disponible en: <https://n9.cl/epg9u> [24 de mayo 2021].
- ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación] (2020b), *ANECA incluye medidas de acción positiva para garantizar equidad e igualdad de oportunidades en acreditación y evaluación de sexenios*. Disponible en: <https://n9.cl/vur2c> [24 de mayo de 2021].
- ANECA [Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación] (2021), *ANECA impulsa la creación de un nuevo Sello Internacional de Calidad ANECA en Inclusión Social*. Disponible en: <https://n9.cl/hxusz> [24 de mayo de 2021].

- Archer, Louise (2007), "Diversity, equality and higher education: a critical reflection on the abuses of equity discourse within widening participation", en *Teaching in Higher Education*, vol. 12, núm. 5-6. DOI: 10.1080/13562510701595325. Disponible en: <https://bit.ly/2U7WOFi> [6 de mayo de 2020].
- Benet-Gil, Alicia (2020), "Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior", en *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, vol. 27. DOI: 10.29101/crcs.v27i82.11120. Disponible en: <https://bit.ly/2MtbR8D> [6 de mayo de 2020].
- Berrey, Ellen (2011), "Why Diversity Became Orthodox in Higher Education, and How it Changed the Meaning of Race on", en *Campus Critical Sociology*, vol. 37, núm. 5. DOI: 10.1177/0896920510380069. Disponible en: <https://bit.ly/3fpUrXF> [20 de febrero de 2020].
- Blatter, Joachim *et al.* (2016), *Qualitative Research in Political Science*, Estados Unidos: Sage Library of Political Science.
- Bowl, Marion (2016), "Differentiation, distinction and equality – or diversity? The language of the marketised university: an England, New Zealand comparison", en *Studies in Higher Education*. DOI: 10.1080/03075079.2016.1190961. Disponible en: <https://bit.ly/2UcSB3r> [2 de mayo de 2020].
- Brooks, Rachel (2019), "Diversity and the European higher education student: policy influencers' narratives of difference", en *Studies in Higher Education*. DOI: 10.1080/03075079.2018.1564263. Disponible en: <https://bit.ly/2AHjGVf> [24 de abril de 2020].
- Buenestado, Mariana *et al.* (2019), "Evaluating the institutionalisation of diversity outreach in top universities worldwide", en *Plos One*, vol. 14, núm. 7. DOI: 10.1371/journal.pone.0219525. Disponible en: <https://bit.ly/3dAm8vl> [18 de enero de 2020].
- Castro, Diego y Gairín, Joaquín (2013), "Retos en la gobernanza de las universidades españolas", en *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, vol. 52, núm. 1. DOI: 10.4151/07189729-Vol.52-Iss.1-Art.146. Disponible en: <https://bit.ly/3gT7Ub9> [6 de mayo de 2020].
- Chin, Jean Lau *et al.* (2016), "Making way for paradigms of Diversity leadership", en *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, vol. 68, núm 1. DOI: 10.1037/cpb0000051. Disponible en: <https://bit.ly/3cuKjdz> [14 de marzo de 2020].
- Creswell, John (2007), *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*, Estados Unidos: Sage.
- CRUE [Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas] (2020), *Propuestas Universidad 2030. Qué sociedad queremos dentro de 10 años*. Disponible en: <https://cutt.ly/lnwHgEb> [24 de mayo de 2021].
- CRUE [Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas] (2019), *La Universidad en cifras. 2017/2018*. Disponible en: <https://bit.ly/3cBoCIC> [2 de mayo de 2020].
- CRUE [Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas] (2018), *El compromiso de las universidades españolas con la Agenda 2030*. Disponible en: <https://cutt.ly/nnwHavu> [24 de mayo de 2021].
- Denzin, Norman (1970), *Sociological Methods: a Source Book*, Reino Unido: Routledge.
- Dietz, Gunther y Mateos-Cortés, Laura Selene (2016), "Universidades Interculturales en México. Balance crítico de la primera década", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- EHEA [European Higher Education Area] (2018), *Paris Communiqué*. Disponible en: <https://bit.ly/2MrP38X> [6 de mayo de 2020].
- Guilherme, Manuela y Dietz, Gunther (2017), “Winds of the South: Intercultural university models for the 21st century”, en *Arts and Humanities in Higher Education*, vol. 16, núm. 1. DOI: 10.1177/1474022216680599. Disponible en: <https://bit.ly/2XZKdp5> [4 de mayo de 2020].
- Gutiérrez-Rodríguez, Francisco (2019), “Educación inclusiva y Espacio Europeo de Educación Superior: una perspectiva jurídico-constitucional”, en Márquez-Vázquez, Carmen [ed.], *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos*, España: Dykinson.
- Gibson, Suanne (2015), “When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities”, en *International Journal of Inclusive Education*, vol. 19, núm. 8. DOI: 10.1080/13603116.2015.1015177. Disponible en: <https://bit.ly/3cxeDEL> [27 de febrero de 2020].
- Herring, Cedric y Henderson, Loren (2012), “From affirmative action to diversity: Toward a critical diversity perspective”, en *Critical Sociology*, vol. 38, núm. 5. DOI: 10.1177/0896920511402701. Disponible en: <https://bit.ly/2WzjWNt> [19 de abril de 2020].
- INE [Instituto Nacional de Estadística] (2019), “Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón Municipal a 1 de enero”. Disponible en <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2852#!tabs-grafico> [15 de marzo 2020].
- Iverson, Susan (2007), “Camouflaging power and privilege: A critical race analysis of university diversity policies”, en *Educational Administration Quarterly*, vol. 43, núm. 5. DOI: 10.1177/0013161X07307794. Disponible en: <https://bit.ly/2W7WS9I> [15 de marzo de 2020].
- Iverson, Susan (2008), “Capitalizing on Change: The Discursive Framing of Diversity in U.S. Land-Grant Universities”, en *Equity & Excellence in Education*, vol. 41, núm. 2. DOI: 10.1080/10665680801972849. Disponible en: <https://bit.ly/2Mvhbs8> [10 de enero de 2020].
- Jiménez-Rodríguez, Luisa y Guzmán-Ordaz, Raquel (2016), “Definiendo a los otros: relatos académicos sobre la diversidad en la escuela”, en *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, vol. 23, núm. 71, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Jones, Sosanya Marie (2014), “Diversity leadership under race-neutral policies in higher education”, en *Equality, Diversity and Inclusion*, vol. 33, núm. 8. DOI: 10.1108/EDI-01-2013-0002. Disponible en: <https://bit.ly/3dwDzgA> [15 de febrero de 2020].
- Klein, Uta (2016), “Gender equality and diversity politics in higher education: Conflicts, challenges and requirements for collaboration”, en *Women’s Studies International Forum*, vol. 54. DOI: 10.1016/j.wsif.2015.06.017. Disponible en: <https://bit.ly/2YGwiGr> [4 de mayo de 2020].
- Márquez, Carmen y Melero-Aguilar, Noelia (2021), “What are their thoughts about inclusion? Beliefs of faculty members about inclusive education”, en *Higher Education*. DOI: 10.1007/s10734-021-00706-7. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-021-00706-7#citeas> [25 de mayo de 2021].
- Miles, Matthew *et al.* (2014), *Qualitative Data Analysis, A Methods Sourcebook*, Estados Unidos: Sage.

- Moriña, Anabel *et al.* (2017), “What if we could Imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities”, en *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 64, núm. 4. DOI: 10.1080/1034912X.2016.1228856. Disponible en: <https://bit.ly/2z2Dcey> [12 de febrero de 2020].
- Morgado, Beatriz *et al.* (2016), “Inclusive Education in Higher Education?”, en *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 16, núm. 1. DOI: 10.1111/1471-3802.12323. Disponible en: <https://bit.ly/30flEqC> [19 de abril de 2020].
- Naciones Unidas (2006), *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Disponible en: <https://bit.ly/2ByEJKl> [6 de mayo de 2020].
- NERCHE [New England Resource Center for Higher Education] (2016), *Self-assessment rubric for the institutionalization of diversity, equity, and inclusion in higher education*. Disponible en: <https://bit.ly/2A3zd1r> [6 de mayo de 2020].
- Owen, David (2009), “Privileged Social Identities and Diversity Leadership in Higher Education”, en *Review of Higher Education*, vol. 32, núm. 2. DOI: 10.1353/rhe.0.0048. Disponible en: <https://muse.jhu.edu/article/254806/pdf> [14 de febrero de 2020].
- Padilla, Teresa *et al.* (2017), “Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla”, en *Revista de Educación*, núm. 377. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-358. Disponible en: <https://bit.ly/2yqCckl> [13 de marzo de 2020].
- Peña, Paz (2020), “Mujeres gitanas y acceso a la universidad: ¿empoderamiento o neogitanismos?”, en *Trabajo Social Hoy*, vol. 89. DOI: 10.12960/TSH.2020.0003. <https://bit.ly/2WaRJ0p> [2 de mayo de 2020].
- Pérez, Francisco y Aldás, Joaquín (dir.) (2018), *Indicadores sintéticos de las universidades españolas*. Disponible en: <https://bit.ly/2WbnAhq> [15 de abril de 2020].
- Stefani, Lorraine (2018), “A Multi-lens view of inclusive leadership in higher Education”, en Stefani, Lorraine y Blessinger, Patrick [eds.], *Inclusive Leadership in Higher Education*, Inglaterra: Taylor & Francis.
- Thomas, James (2018), “Diversity regimes and racial inequality: A case study of diversity university”, en *Social Currents*, vol. 5, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.1177/2329496517725335>. Disponible en: <https://bit.ly/2YIrkZA> [12 de marzo de 2020].
- Williams, Damon (2013), *Strategic Diversity Leadership: Activating Change and Transformation in Higher Education*, Estados Unidos: Stylus Publishing.

Anexo

Tabla 1

Criterios selección estudio de caso

Criterio	Datos de referencia	Caso
Localización-Habitantes*	< 500.000 hab. = 22 provincias 500.000-1.000.000 hab. = 14 provincias >1.0000 hab. = 14 provincias	782.979 hab.
Fundación	S XIX = 12 universidades Entre 1960-1970 = 15 universidades Entre 1985-1990 = 20 universidades A partir de 1990 = 10 universidades	Fundada en 1972
Número de estudiantes curso 2017/18**	Media en España de las universidades públicas presenciales: 23.086	21.000 estudiantes
U-Ranking	Entre 1,7-0,5 puntos	1,1 puntos

Fuente: Elaboración propia a partir de *INE (2019) y **CRUE (2019).

Tabla 2

Entrevistas a líderes institucionales

Liderazgo (Código)	Antigüedad cargo	Sexo	Código identificación
Rector (R)	2014-actualidad	Hombre	R_H_21-10-2019
Vicerrectores/as (ViceR)	2014-actualidad	Hombre	ViceR_H_04-04-2018
	2014-actualidad	Mujer	ViceR_M_04-04-2018
	2014-actualidad	Hombre	ViceR_H_06-04-2018

Decanos/as (Dec)	2014-actualidad	Hombre	Dec_H_13-04-2018
	2016-actualidad	Hombre	Dec_H_16-04-2018
	2016-actualidad	Mujer	Dec_M_17-04-2018
	2014-actualidad	Mujer	Dec_M_19-04-2018
	2016-actualidad	Mujer	Dec_M_13_01_2020
Dirección de Departamento (Dir. Dep.)	2015-2019	Mujer	Dir.Dep_M_02-03-2018
	2006-actualidad	Mujer	Dir.Dep_M_05-03-2018
	2015-actualidad	Hombre	Dir.Dep_H_06-03-2018
	2015-actualidad	Mujer	Dir.Dep_M_09-03-2018
	2014-actualidad	Hombre	Dir.Dep_H_14-03-2018
Dirección de Servicios Específicos (Dir. Serv.)	2015-actualidad	Hombre	Dir.Serv_H_19-03-2018
	2014- actualidad	Mujer	Dir.Serv_M_12-04-2018
	2006-actualidad	Hombre	Dir.Serv_H_02-05-2018
	2006-actualidad	Hombre	Dir.Serv_H_26-09-2018
	2018-actualidad	Mujer	Dir.Serv_M_05-10-2018
	2018-actualidad	Mujer	Dir.Serv_M_08-10-2019
	2016-2018	Hombre	Dir.Serv_H_22-01-2020
Presidencia de Consejos de Estudiantes (C. Est.)	2017-2018	Hombre	C.Est_H_13-03-2018
	2017-2020	Hombre	C.Est_H_10-04-2018
	2017-2019	Mujer	C.Est_M_10-04-2018
Jefatura de Servicio de Personal de Administración y Servicios (PAS)	2015-actualidad	Hombre	PAS(1)_H_15-03-2018
	2017-actualidad	Hombre	PAS(2)_H_15-03-2018
	2015-2019	Hombre	PAS_H_02-10-2018
	2007-2019	Mujer	PAS(3)_M_08-10-2018
	2015-2019	Mujer	PAS(4)_M_08-10-2018
	2010-actualidad	Hombre	PAS_H_16-10-2018
Miembro Consejo Social (C. Social)	2017-actualidad	Mujer	C.Social_M-13-01-2020
TOTAL		31 (17 hombres / 14 mujeres)	

Fuente: Elaboración propia.

Azahara Jiménez Millán. Doctoranda del programa de Estudios Sociales de la Universidad de Córdoba. Becaria de Formación Personal Investigador (FPU) del Ministerio de Educación y Ciencia en España (2018-2021), en el Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba (España). Línea de investigación: atención a la diversidad en la enseñanza superior y liderazgo. Publicaciones recientes: a) Jiménez Millán, Azahara (2019), “Institutionalization proposals of attention to diversity at University from the vision of leaders”, en *Education and New Developments*, vol. II, Portugal: InScience Press; b) Jiménez Millán, Azahara (2018), “Liderazgo inclusivo: pieza clave para crear universidades inclusivas”, en *Actas Liderando investigación y prácticas inclusivas*, España: Universidad de Granada; c) Jiménez Millán, Azahara (2018), “Análisis de la eficacia del enfoque Flipped Learning en la enseñanza de la lengua española en Educación Primaria”, en *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, núm. 4, España: Universidad de Barcelona.

María García-Cano Torrico. Doctora en Antropología Social por la Universidad de Granada. Actualmente es profesora Titular del Departamento de Educación en la Universidad de Córdoba (España). Líneas de investigación: educación intercultural y escuela, migraciones y diversidad en la enseñanza superior. Publicaciones recientes: a) García-Cano Torrico, María *et al.* (2021), “We’re new to this. Diversity agendas in public Spanish universities according to their leaders”, en *The Social Science Journal*, Países Bajos: Taylor & Francis; b) García-Cano Torrico, María y Márquez-Lepe, Esther (2019), “Estrategias de docentes en centros educativos que se transforman a favor de la equidad”, en *Revista Fuentes*, vol. 21, núm. 2, España: Universidad de Sevilla; c) García-Cano Torrico, María *et al.* (2018), “Who Are Diverse?’ Conceptualisations of Cultural Diversity in Schools behind Desks and at Chalkface”, en *Journal of Intercultural Studies*, vol. 39, núm. 1, Australia: Taylor & Francis.