

El concepto de diversidad en la universidad desde la política institucional y las creencias del personal docente e investigador. Convergencias y desencuentros

José-Luis Álvarez-Castillo¹ y Gemma Fernández-Caminero²

Recibido: febrero 2023 / Evaluado: febrero 2023 / Aceptado: febrero 2023

Resumen. Las políticas institucionales de la educación superior están impulsando las prácticas de atención a la diversidad en numerosas regiones del mundo, pero no lo están haciendo desde significados unívocos ni tampoco probablemente en coordinación con las comprensiones de la diversidad que mantienen los diferentes colectivos de la comunidad universitaria. Desde esta hipótesis de partida, el artículo se halla orientado a revisar la investigación reciente sobre las perspectivas en torno a la diversidad que se derivan, por una parte, del discurso de los líderes y de la documentación institucional de las universidades y, por otra, de la información proporcionada por el personal docente e investigador, con el fin de identificar convergencias y desencuentros en el seno de los ámbitos decisorio y práctico, así como entre ambos. Los resultados de los estudios revisados sugieren que, en la educación superior, las concepciones sobre diversidad del liderazgo institucional de alto nivel son parciales y mayoritariamente no críticas, pero son priorizadas en su traslación a la práctica con escasa resistencia por parte del profesorado, cuyas creencias sobre diversidad no se caracterizan, en general, por demasiada consistencia ni compromiso, salvo en determinadas minorías que cuentan con el apoyo de líderes intermedios, pero cuya efectividad se difumina en ocasiones en las dinámicas institucionales. Aunque, en términos generales, las políticas de las universidades occidentales ya reconocen desde hace tiempo las diferencias intergrupales y orientan la implementación de actuaciones en materia de diversidad, siguen careciendo de un liderazgo proactivo con una comprensión holística y crítica de la diversidad que impulse un conocimiento y una conciencia más compartida en la comunidad universitaria sobre las necesidades de todos los grupos y personas vulnerables.

Palabras clave: Diversidad; educación superior; política institucional; liderazgo; creencias del profesorado

[en] The concept of diversity in the university from the institutional policy and the beliefs of the teaching and research staff. Convergences and disagreements

Abstract. The institutional policies of higher education are promoting practices in the field of diversity in many regions of the world, but they are not doing so from univocal meanings nor probably in coordination with the understandings of diversity maintained by the different groups of the university community. From this initial hypothesis, the article is aimed at reviewing recent research on perspectives on diversity that derive, on the one hand, from the discourse of leaders and institutional documentation of universities and, on the other, from the information provided by teaching and research staff, in order to identify convergences and disagreements within the decision-making and practical fields, as well as between them. The results of the studies reviewed suggest that, in higher education, conceptions of diversity by high-level institutional leadership are partial and mostly non-critical, but are prioritized in their translation into practice with little resistance from faculty, whose beliefs about diversity are generally not characterized by too much consistency or commitment, except in certain minorities that have the support of intermediate leaders, but whose effectiveness is sometimes blurred in institutional dynamics. Although, in general terms, Western university policies have long recognized intergroup differences and guide the implementation of diversity actions, there is still a lack of proactive leadership with a holistic and critical understanding of diversity that promotes a more shared knowledge and awareness in the university community about the needs of all vulnerable groups and individuals.

Keywords: Diversity; higher education; institutional policy; leadership; teachers' beliefs

Sumario: 1. Introducción. 2. El concepto de diversidad en las políticas institucionales de la educación superior. 3. Los significados de la diversidad en las creencias del profesorado universitario. 4. Convergencias y desencuentros conceptuales en las políticas institucionales y las creencias del profesorado sobre diversidad. 5. Referencias bibliográficas

¹ Universidad de Córdoba

E-mail: jlalvarez@uco.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7493-4664>

² Universidad de Córdoba

E-mail: gemma.fernandez@uco.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2241-9104>

Cómo citar: Álvarez-Castillo, J.-L.; Fernández-Caminero, G. (2023). El concepto de diversidad en la universidad desde la política institucional y las creencias del personal docente e investigador. *Convergencias y desencuentros. Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, 1-12. <https://dx.doi.org/10.5209/ritie.86441>

1. Introducción

El principio normativo de la inclusión ha delimitado el amplio significado de la diversidad a través de compromisos políticos como el que establece el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible. Algunas de las metas en las que este se desglosa mencionan explícitamente la educación superior en referencia a la equidad en el acceso (meta 4.3) y a favorecer económicamente este acceso, particularmente en países en vías de desarrollo (meta 4.b) (United Nations, 2015). A pesar de este tipo de concreciones, los discursos que sostienen la diversidad y la inclusión en la política general y en la micropolítica institucional no son homogéneos, vertebrándose desde diferentes paradigmas (Brooks, 2020; García-Cano et al., 2021), tal como sucede cuando se analizan las diferentes comprensiones sobre diversidad e inclusión que mantienen los organismos transnacionales en relación con el conjunto del sistema educativo (Martínez-Usarralde, 2021). No obstante, las políticas de algunas regiones del mundo han realizado considerables progresos en los últimos años con la formulación de principios y pautas de actuación orientadas a la institucionalización de la diversidad de enfoque inclusivo en la educación superior (e.g., European Commission, 2022; European Higher Education Area [EHEA], 2020). Estos avances podrían ir impregnando las cogniciones de los líderes institucionales, de tal manera que las universidades y otros centros superiores vayan homogeneizando sus aproximaciones a la diversidad en una línea de derechos humanos, inclusión, equidad y justicia social.

Junto a las divergencias en la comprensión de la diversidad y la inclusión que se manifiestan en las políticas y liderazgo institucionales, el personal docente e investigador de las universidades tampoco ha interiorizado un concepto unívoco, e incluso muchos de sus miembros poseen ideas vagas o no saben delimitar su significado (Bourabain y Verhaeghe, 2022; Márquez & Melero-Aguilar, 2022; Stentiford y Koutsouris, 2021). Este tipo de resultados complican la materialización de la visión promovida por las políticas nacionales y transnacionales, así como por el liderazgo institucional y los profesionales que trabajan en los servicios de diversidad de las universidades, desencadenando desencuentros entre líderes, gestores y el personal que ejecuta las actuaciones docentes e investigadoras. Pues bien, este artículo se encuentra dirigido a revisar el panorama heterogéneo de perspectivas sobre diversidad en las políticas universitarias y en el personal docente e investigador con el fin de identificar convergencias y desacuerdos en el seno de los ámbitos decisorio y práctico, así como entre ambos, lo que puede resultar de utilidad a los responsables institucionales que tratan de desarrollar políticas que impacten de forma efectiva sobre el funcionamiento de sus universidades.

El concepto de diversidad que se asume en este artículo no queda restringido al plano descriptivo (i.e., representatividad de identidades diversas en una organización), sino que posee una dimensión normativa que se comprende desde enfoques heterogéneos. Estos otorgan un valor desigual a los distintos criterios de agrupamiento e incluso al mismo hecho de las diferencias individuales y grupales, y adoptan concepciones que varían en el grado de esencialismo atribuido a las identidades, así como de relevancia percibida de la equidad en la atención que a estas se les presta, favoreciendo en consecuencia el diseño de diferentes planes y estrategias de acción (o inacción) institucional. Aunque el concepto de inclusión se asocia habitualmente al de diversidad, este último es más genérico (i.e., no todas las políticas y prácticas de atención a la diversidad en educación superior se derivan del principio de inclusión) y ha adquirido un uso prevalente en la designación de los servicios y puestos de gestión institucional.

2. El concepto de diversidad en las políticas institucionales de la educación superior

Cuando en la investigación se han analizado las políticas institucionales de diversidad, se han utilizado fundamentalmente dos técnicas de obtención de información: las entrevistas a líderes y representantes de los colectivos de la comunidad universitaria, y el análisis de la documentación institucional. En cuanto al primer tipo de fuente, no solo se ha recogido información de quienes toman las decisiones dentro de las instituciones, gestionan los servicios de diversidad u ostentan posiciones de liderazgo en los diferentes colectivos de la comunidad de cada universidad (Ahmet, 2021; García-Cano et al., 2021; Gravley-Stack et al., 2016; Griffin et al., 2019; Hendin, 2022; Langa-Rosado & Agrela-Romero, 2022; Langa-Rosado & Lubián-Graña, 2021; White-Lewis, 2021, 2022), sino que también se han registrado las creencias de responsables externos (e.g., altos cargos en organismos gubernamentales) o de personas que ocupan puestos de influencia sobre las políticas en el plano nacional (e.g., representantes sindicales o de asociaciones estudiantiles), empleadores y organizaciones representativas de las instituciones de educación superior, u otros representantes de colectivos externos que colaboran con la universidad (Brooks, 2020; Hendin, 2022; Iáñez-Domínguez et al., 2021). Aun considerando todas estas agencias de influencia, serían los equipos de gobierno de las instituciones los que en último término toman las decisiones y «aportan numerosas claves para comprender el modo en el que posteriormente se institucionalizan y normalizan por parte del resto de actores sociales» (Langa-Rosado & Agrela-Romero, 2022, pp. 58-59), sin desdeñar las concepciones presentes en niveles inferiores de toma de decisiones y de gestión, que pueden ser muy importantes en asuntos como el de la contratación de un personal diverso (White-Lewis, 2021, 2022). Esta institucionalización y normalización se logra instrumentalmente mediante

políticas que legitiman prácticas y priorizan determinadas visiones e intereses (Ball, 1990). Los significados privilegiados que se asocian al concepto de diversidad y, en su caso, a los de inclusión y equidad en las políticas universitarias serán objeto de revisión en este apartado, tal como se infieren a partir de la información recogida mediante los dos tipos de técnicas mencionadas.

2.1. Pluralidad, parcialidad y aproximaciones mayoritariamente no críticas y analíticas sobre diversidad

La primera anotación genérica que cabe hacer en relación con las concepciones sobre diversidad que se han identificado en las políticas universitarias es que estas son plurales, no solo entre diferentes contextos nacionales (Brooks, 2020), sino que también se ha observado una considerable variabilidad intranacional (Brooks, 2020; Hendin, 2022; Tamtik & Guenter, 2019) e incluso intrainstitucional (García-Cano et al., 2021) e interpersonal dentro de un mismo colectivo (García-Cano et al., 2021; Gravley-Stack et al., 2016; White-Lewis, 2022). Entre las diferencias más visibles que se han registrado entre territorios en la comprensión de la diversidad se encuentra su aplicación preferente a determinadas categorías grupales, no siempre valoradas del mismo modo, en función de factores históricos, socioeconómicos o culturales (Álvarez et al., 2021; Buenestado et al., 2019), sucediendo esto también en regiones con una política coordinada, como lo es la europea (European Commission, 2022; EHEA, 2020). Por ejemplo, en el estudio de Brooks (2020), en el que se obtuvo información mediante análisis de contenido de 92 documentos políticos y 26 entrevistas a responsables políticos y representantes de varios colectivos en seis países europeos (Dinamarca, Reino Unido, Alemania, Irlanda, Polonia y España), se citaron numerosos criterios a los que estaba referida la diversidad, pero solo la edad fue visibilizada con cierta frecuencia, de manera positiva y por un porcentaje elevado de personas entrevistadas en los distintos contextos nacionales, mientras que la clase social aparecía de forma más latente en los discursos. Con relación a esta última categoría, la masificación y diversificación del estudiantado no era siempre valorada positivamente. Por su parte, en el trabajo de Langa-Rosado y Lubián-Graña (2021), en el que se realizaron 24 entrevistas a líderes y representantes de diversos colectivos en ocho universidades públicas españolas, fueron sin embargo el género y la discapacidad (esta última, referida al estudiantado) los criterios de diversidad prioritariamente visibilizados, siendo la diferencia por motivos económicos la gran olvidada (véase también Langa-Rosado & Agrela-Romero, 2022). Estos resultados de entrevista no coinciden plenamente con los basados en el análisis exhaustivo de 207 documentos de estas mismas universidades que llevaron a cabo Jiménez-Rodrigo et al. (2022). En estos, 147 hacían referencia al estudiantado y 60 eran de ámbito más general, dirigidos a la comunidad universitaria. Pues bien, los criterios de diversidad a los que se prestaba mayor atención fueron, por este orden, la condición socioeconómica, el género y la discapacidad. Le seguían el origen migrante-extranjero y la lengua. Por su parte, la diversidad sexoafectiva y la de creencias eran escasamente atendidas y, entre los criterios ausentes, destacaba la condición étnica, a cuya atención no se dirigía ninguno de los documentos.

La falta de protección a las minorías étnicas en las universidades españolas contrasta con la que se otorga a estos grupos en otras regiones del mundo (Álvarez et al., 2021). Y no puede argumentarse en este caso que, a diferencia de otros territorios, la heterogeneidad étnica sea un fenómeno de aparición reciente en España. Aun cuando el pluralismo se haya visto considerablemente incrementado durante las últimas dos décadas y media a causa de los procesos inmigratorios, la mayoría caucásica y el pueblo gitano han convivido secularmente, apareciendo este sin embargo invisibilizado en las políticas universitarias (Flecha et al., 2022; Peña-García & García-Cano, 2022; Serradell et al., 2022). Así se deduce tanto de la documentación institucional a la que se ha hecho referencia (Jiménez-Rodrigo et al., 2022) como de los discursos de los líderes de las universidades: solo en una de las 24 entrevistas a líderes se identificó al colectivo gitano en la investigación de Langa-Rosado y sus colaboradoras (Langa-Rosado & Agrela-Romero, 2022; Langa-Rosado & Lubián-Graña, 2021). En otra muestra de diez universidades se observó asimismo una omisión extendida entre el profesorado: el pueblo gitano solo fue asociado a diversidad en un ínfimo número de las 119 entrevistas realizadas por Márquez y Melero-Aguilar (2022).

En definitiva, además de no ser consensuadas las adjetivaciones de la diversidad en las diferentes geografías, su comprensión por parte del liderazgo universitario no posee un carácter holístico, sino que determinadas categorías grupales aparecen como prominentes en la percepción de los líderes y en la documentación, mientras que otras son omitidas o se encuentran semiocultas en los discursos sin ir siempre asociadas a una valoración favorable, habiéndose detectado incluso diferencias intrainstitucionales entre la información aportada en las entrevistas y la extraída de la documentación.

Los argumentos que priorizan la protección a determinados colectivos, basados en el imperativo legal (i.e., se toman decisiones para cumplir con la legislación de orden superior) o en la necesidad de satisfacer las demandas de grupos concretos (enfoque gerencialista de mercado), aparecieron en los discursos de rectores y vicerrectores, así como en los de cargos relacionados con la gestión de servicios específicos de diversidad en cinco universidades públicas andaluzas. Así lo evidenciaron García-Cano y sus colaboradoras (2021), quienes también recogieron información en representantes de estudiantes y personal de administración y servicios (PAS) en órganos colegiados. En su estudio, la descripción y justificación de las agendas de diversidad participó de tres orientaciones conceptuales: 1) la diversidad como naturalización (enfoque *colorblind*), que no reconoce la desigualdad; 2) la diversidad como diferencias intergrupales que, aun siendo estas reconocidas, mantiene las desigualdades (enfoque de segregación); y 3) la diversidad como desigualdad, que apoya la acción política en materia de igualdad de oportunidades (enfoque crítico). Aun identificándose las tres orientaciones en los tres colectivos, en los dos primeros (rectores y vicerrectores; y gestores) predominó el enfoque que reconocía las diferencias intergrupales sin perspectiva crítica, mientras que en el tercer grupo (representantes del estudiantado y el PAS) prevaleció la aproximación crítica. A la vista de

estos resultados, las autoras resaltan la ausencia de claridad conceptual en el liderazgo institucional (véase también Márquez, 2019), que se caracteriza por divergencias internas y cierta incoherencia de las concepciones de los cargos decisorios con las directrices europeas, que abogan por el desarrollo de estrategias que potencien la equidad y que respondan a las necesidades reales de toda la comunidad (EHEA, 2020). Como indican Langa-Rosado y Agrela-Romero (2022, p. 68), los discursos del liderazgo sobre la diversidad «parecen adherirse más a una retórica que identifica las diferencias para intervenir y/o las celebra expresivamente, y bastante menos preocupada por los conflictos o desigualdades subyacentes a estas».

Avanzando en el estudio de esta conceptualización restrictiva y no orientada por la equidad, Jiménez-Millán y García-Cano (2021) profundizaron en las concepciones de los líderes de una de las universidades del estudio de García-Cano et al. (2021), entrevistando a 31 personas con puestos de responsabilidad en la institución o que formaban parte de órganos colegiados representando a diferentes colectivos, o bien que pertenecían a su Consejo Social. Los resultados mostraron que la diversidad era nuevamente aplicada en un sentido restringido, refiriéndola solo a estudiantes en relación con su logro académico. Por otra parte, las autoras enmarcan los discursos de los líderes en las dos primeras categorías conceptuales de diversidad (naturalización y diferencia), sin que las narrativas manifestaran la complejidad de la interseccionalidad ni los procesos históricos y sociales que sitúan a determinados grupos en condiciones de desigualdad. Estos hallazgos no fueron muy diferentes de los obtenidos por Iáñez-Domínguez et al. (2021) en sus entrevistas a 18 actores sociales que formaban parte de diversos colectivos (ONG, sindicatos, asociaciones profesionales, empresas, partidos políticos) que colaboraban con universidades públicas. En sus discursos prevalecía la concepción de diversidad como diferencia, encontrándose sobre todo representados los criterios de género y discapacidad. La equidad y la justicia social no permeaban estos discursos, de tal modo que no se cuestionaban las estructuras existentes de poder ni la desigual distribución de los recursos. Este tipo de comprensión limitada sería coherente, en el caso de la discapacidad, con su tradicional exclusión de los debates sobre la justicia social al ser percibida como patología (Gibson, 2015). Por otra parte, la conclusión de García-Cano et al. (2021) sobre la ausencia de interseccionalidad es puesta asimismo de manifiesto por Jiménez-Rodrigo et al. (2022). En su estudio documental encontraron que el concepto de diversidad no se aplicaba de manera personalizada, sino que se planteaban categorías grupales abstractas sin la consideración de las identidades múltiples de las personas y de sus interacciones. Este tipo de perspectiva no beneficia la comprensión de las desventajas (Rosa & Clavero, 2021), entre las que se halla la mayor invisibilidad y discriminación percibidas (Remedios & Snyder, 2018).

La desvinculación del concepto de diversidad, en términos generales, de los de desigualdad, equidad y justicia social en las políticas de las universidades españolas (García-Cano et al., 2021; Iáñez-Domínguez et al., 2021; Jiménez-Millán y García-Cano, 2021; Langa-Rosado & Agrela-Romero, 2022), se hallaría asimismo presente en instituciones de otros países. Por ejemplo, Tamtik y Guenter (2019) analizaron 50 documentos de políticas de equidad, diversidad e inclusión en 15 universidades canadienses. En ellos, además de explorar las estrategias articuladas para hacer avanzar estos asuntos, se identificaron los conceptos de equidad, diversidad e inclusión. En una primera aproximación, los tres conceptos aparecían tratados en la mayoría de documentos como si sus rasgos semánticos fueran comunes, utilizándose un lenguaje abstracto y vago. En una mirada más analítica, no obstante, se apreciaron dos enfoques diferentes desde los que se delimitaba el concepto de equidad: uno minoritario que entendía la equidad como justicia, en el que quedaban implicados los conceptos de poder y privilegio; y un enfoque mayoritario que comprendía la equidad como inclusión, conceptualizando esta como identificación y supresión de barreras y sesgos estructurales. Además, en la mayoría de instituciones que adoptaban esta segunda aproximación, los indicadores de equidad, diversidad e inclusión se encontraban asociados a criterios federales de productividad, siendo muy pocas las universidades que analizaban las barreras específicas que se hallaban presentes en sus contextos para, así, adoptar iniciativas particulares. Aun así, las autoras reconocen cierta progresión en la implicación proactiva de las universidades canadienses en la persecución de fines de equidad, diversidad e inclusión.

Un caso especial de disociación entre diversidad y justicia social se observa en Israel, país en el que existen políticas nacionales de igualdad de oportunidades en la educación superior, pero que paradójicamente se encuentran diferenciadas por grupos étnicos (árabes, judíos ultraortodoxos, judíos de ascendencia etíope) (Hendin, 2022). La estructura del sistema educativo no universitario, de carácter segregado (escuelas árabes y escuelas judías y, dentro de estas últimas, centros laicos, ortodoxos y ultraortodoxos [*Haredim*]), impacta posteriormente sobre el sistema de educación superior, aunque este no sea formalmente segregador. En el curso académico 2010/2011 entró en vigor un programa nacional, reforzado a partir del curso 2017/2018, que tiene como objeto la reducción de desigualdades en este nivel, pero que adopta diferentes enfoques para las distintas comunidades: «la integración del colectivo árabe al tiempo que se proporciona apoyo segregado; elección entre campus y programas integrados o segregados para *Haredim*; y un modelo inclusivo que prohíbe cualquier tipo de segregación para los judíos de ascendencia etíope» (Hendin, 2022, sección *Israeli Society*, párr. 11). Así, paradójicamente, una política de diversidad que persigue la igualdad estaría legitimando la segregación. Hendin (2022) trata de explicar esta contradicción analizando 75 documentos de política nacional y realizando 54 entrevistas semiestructuradas a políticos y profesionales de la diversidad en un organismo nacional, y a líderes y profesionales responsables de la implementación de los programas en tres instituciones de educación superior. Las narrativas políticas revelaron que, en la documentación, la diversidad se comprendía como igualdad de oportunidades desde perspectivas sociales, económicas y cívicas, especialmente como la equiparación en la oportunidad de contribuir al desarrollo y crecimiento del país. Por su parte, los líderes institucionales complementaban esta comprensión con la igualdad socioeducativa, mencionando el derecho a la educación superior de todos y la aportación de la educación a la participación y cohesión social. A pesar de estos

argumentos legitimadores, la existencia de estrategias específicas para diferentes grupos estaría reforzando, *de facto*, la estratificación etnonacional.

2.2. Presencia minoritaria y escasamente efectiva de la aproximación crítica en las políticas

Aun cuando el enfoque mayoritario no sea crítico, hay que constatar que algunos de los líderes entrevistados en las investigaciones españolas (García-Cano et al., 2021; Iáñez-Domínguez et al., 2021; Jiménez-Millán y García-Cano, 2021) o en una minoría de universidades canadienses (Tamtik y Guenter, 2019) optan por un compromiso con la equidad como justicia, y esta vía mantiene la expectativa de un cambio organizativo y cultural en la educación superior. Este es el caso también de los responsables de los servicios de igualdad y diversidad que, aunque en ocasiones adopten diferentes aproximaciones a la diversidad y a la comprensión de su rol institucional (véase el estudio de Gravley-Stack et al. [2016] en Estados Unidos), en otras se manifiestan predominantemente críticos, aunque luego el cambio sea frenado por las relaciones de poder y las dinámicas del funcionamiento institucional. Un buen ejemplo de este caso lo exponen Griffin y sus colaboradores (2019), que entrevistaron a 12 profesionales de la diversidad (la mayoría, responsables de servicios de diversidad o *chief diversity officers*) en once universidades de Estados Unidos. Todos eran afroamericanos (siete mujeres y cuatro hombres) y la mayoría se autoidentificaron como personas comprometidas racialmente que habían ejercido como activistas en etapas anteriores de su vida. Si bien su comprensión de la diversidad respondía a un enfoque crítico, reconocían que la dinámica de sus instituciones y su propio rol institucional frenaban el grado en que podían facilitar el cambio organizativo de una manera efectiva, ya que debían actuar como mediadores entre las directrices del gobierno de la institución y los colectivos demandantes de equidad (entre ellos, piénsese por ejemplo en las presiones del movimiento «Black Lives Matter» durante la última década [Ebbinghaus & Huang, 2022]). Por su parte, Bhopal (2022b) entrevistó a 41 miembros del personal de servicios de igualdad y diversidad (32 de ellos, pertenecientes a minorías étnicas) que trabajaban en 33 universidades de Inglaterra que no eran miembros del *Race Equality Charter* (<https://www.ada-vance-he.ac.uk/equality-charters/race-equality-charter>). Su estudio trataba de determinar cómo percibían su rol, cómo afrontaban las desigualdades raciales y cuál era su grado de eficacia al hacerlo. De forma semejante al estudio de Griffin et al. (2019), los informantes ingleses se sentían comprometidos con la justicia social y percibían que el cambio organizativo en relación con las desigualdades formaba parte de sus funciones profesionales, si bien el impacto real de su trabajo era escaso porque no disponían del poder necesario para generar cambios, perpetuándose el sistema basado en el privilegio blanco.

Es probable que cuanto menor sea el poder o la capacidad de influencia de las personas en el seno de las instituciones, mayor sea la insatisfacción por la ausencia de cambios, al menos si se defiende una aproximación crítica a la diversidad. Así, Ahmet (2021) ha analizado los sentimientos de sufrimiento e incomodidad experimentados por 15 profesores y 7 estudiantes de posgrado pertenecientes a minorías étnicas en universidades británicas, mayoritariamente blancas (16 de ellos eran miembros de comités de igualdad y diversidad en su institución, o bien estaban implicados de diversas formas en la actividad de dichos comités). Pues bien, estos participantes no percibían estar obteniendo ningún beneficio de las políticas de diversidad, sino que, al contrario, se sentían incómodos en sus entornos académicos. La diversidad era asociada al mantenimiento de la imagen de su institución, no a su transformación, de tal manera que apenas conferían valor o efecto al mero incremento de la representatividad del personal o de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas.

Como asegura Bhopal (2022a, p. 2131), «mediante la contratación de académicos de color, las universidades de élite ofrecen la *apariencia* de ser inclusivas», siendo este deseo de mantener una imagen institucional positiva una de las motivaciones más comunes para desarrollar políticas de diversidad (Ahmed, 2007; Bhopal, 2022a, 2022b; Bourabain & Verhaeghe, 2022; Ford & Cate, 2020; Ford & Patterson, 2019). La imagen, sin embargo, tendría más que ver con fines económicos que con los valores de equidad o justicia social (Bowl, 2018; García-Cano et al., 2021). Estos tendrían un estatus, en todo caso, subalterno (Álvarez et al., 2021). Es decir, la diversidad se reconfiguraría al servicio del logro y del marketing, lo que es coherente con la prevalencia de fines organizativos bajo un enfoque de mercado (Ford & Patterson, 2019; Hendin, 2022; Langa-Rosado y Lubián-Graña, 2021). Un ejemplo significativo de la relevancia otorgada a la imagen vendría dado por la representación de la diversidad en las webs institucionales, en las que incluso se recategorizan los grupos etnoraciales con objeto de incrementar artificialmente la diversidad de la institución. Así, Ford y Patterson (2019) analizaron las webs de 158 universidades y *colleges* de Estados Unidos, concluyendo que estas instituciones utilizaban tres tipos de estrategias para potenciar una imagen más positiva de diversidad etnoracial en el estudiantado: la omisión de la categoría de estudiantado blanco; la agregación de categorías grupales minoritarias; y la adición de la categoría de estudiantes internacionales (esta no es valorada en términos etnoraciales por el Gobierno federal de Estados Unidos). Puesto que la diversidad se asocia al estatus y prestigio de la institución, y tiene efectos sobre la financiación en un marco de competitividad, las universidades negociarían su imagen a través de la representación de los grupos etnoraciales en sus webs, y esto sucedería en mayor medida en aquellas instituciones con menor diversidad étnica. Son precisamente las diferencias y desigualdades étnicas las que, junto al género y la intersección de este con aquellas, han sido objeto del análisis realizado desde el feminismo y la Teoría Crítica de la Raza (Ahmed, 2006, 2007, 2012; Ahmet, 2021; Bhopal, 2020a, 2020b, 2022a, 2022b; Thomas, 2018, 2020), desvelando dichas aproximaciones compromisos declarativos de carácter no performativo o inefectivo, y denunciando la configuración de las medidas políticas como herramientas de poder y privilegio que centran y reproducen el confort blanco y masculino, con escasos beneficios prácticos para las minorías.

2.3. A modo de resumen: las concepciones de diversidad en las políticas universitarias

Hasta aquí se han puesto de relieve los diferentes significados atribuidos al concepto de diversidad en las políticas universitarias, tal como aparecen en las entrevistas a líderes y en el análisis de documentos institucionales. De las investigaciones revisadas se extraen las siguientes conclusiones:

- las concepciones sobre diversidad son plurales;
- las políticas universitarias no parten de un concepto holístico de diversidad, sino que a este se le asignan adjetivaciones específicas (i.e., categorías grupales priorizadas) y se le asocia de manera preferente a un sector de la comunidad universitaria (i.e., el estudiantado);
- la comprensión de la diversidad no es aplicada de manera compleja e interseccional, sino analítica, no favoreciéndose así la superación de las desventajas asociadas a la convergencia de identidades múltiples vulnerables;
- el enfoque crítico, comprometido con la equidad y la justicia social, no es el dominante, sino que prevalentemente se reconocen las diferencias y se implementan actuaciones (sobre todo, eliminación de barreras y sesgos) por imperativo legal o respondiendo a demandas de determinados colectivos;
- algunos grupos con capacidad de influencia (e.g., responsables de servicios de diversidad) adoptan comprensiones críticas, si bien su impacto se diluye con frecuencia en las dinámicas institucionales
- y la visión crítica aportada por la teoría feminista y la Teoría Crítica de la Raza conceptúan las políticas de diversidad y las visiones que estas aplican como herramientas de poder y privilegio que perpetúan el poder masculino, blanco y de clase media en las instituciones occidentales de educación superior.

3. Los significados de la diversidad en las creencias del profesorado universitario

El profesorado es un sector clave de la comunidad universitaria, tanto en la ejecución de una docencia inclusiva (Llorent et al., 2020; Moriña & Orozco, 2022; Sánchez-Díaz & Morgado, 2022) como en el avance de la investigación sobre pedagogías inclusivas (Stentiford & Koutsouris, 2021). Por lo tanto, tiene sentido explorar sus creencias sobre diversidad e inclusión, ya que es probable que estas modulen la probabilidad de implementar prácticas docentes e investigadoras en el ámbito de la atención a la diversidad (Aragón et al., 2017).

3.1. Conocimiento mayoritariamente limitado y parcial sobre diversidad e inclusión

A pesar del vínculo entre diversidad e inclusión y equidad que muestran los datos cuantitativos de Moral-Mora y sus colaboradoras (2021), recogidos en 880 profesores de ocho universidades públicas españolas mediante cuestionario, sus resultados cualitativos, obtenidos en 17 informantes del mismo colectivo mediante entrevista, indican que la diversidad es comprendida fundamentalmente como diferencia, sin que los informantes adopten un enfoque crítico que valore las desigualdades históricas en relación con determinados grupos ni tampoco su abordaje institucional bajo principios de equidad y justicia social. Por otra parte, el profesorado entrevistado manifestó no tener un conocimiento suficiente sobre lo que implica la diversidad, sintiendo que no se encontraba preparado para afrontarla. En este sentido, un resultado aún más extremo es el de Márquez y Melero-Aguilar (2022): el 36,1% de 119 profesores entrevistados en diez instituciones públicas españolas no sabían nada sobre el concepto de inclusión o educación inclusiva, mientras que el 32,7% sabía poco y el 13,4% solo sabía algo. Este resultado es sorprendente si se considera que los informantes fueron propuestos para su inclusión en la muestra por estudiantes con discapacidad que les identificaron como profesorado que había implementado una docencia inclusiva en las aulas, de acuerdo con las orientaciones que las investigadoras les habían dado previamente sobre lo que esta significaba. De igual forma, pocas de las 50 investigadoras belgas que participaron como informantes en el estudio de Bourabain y Verhaeghe (2022) manifestaron conocer o saber algo sobre las políticas de diversidad en las universidades en las que trabajaban. Este resultado es similar al que Moral-Mora et al. (2021) obtuvieron en su muestra española. En definitiva, estos estudios nos aproximan a la imagen de un docente que, aunque pueda reconocer determinados significados en reactivos de un cuestionario, cuando se analiza el discurso que evoca en entrevistas presenta un conocimiento limitado sobre diversidad, inclusión y políticas de diversidad.

Un análisis comparado más detallado entre los estudios de Moral-Mora et al. (2021) y Márquez y Melero-Aguilar (2022) desvela diferencias significativas en las creencias sobre diversidad. Mientras que el primero muestra que las concepciones del profesorado de las distintas universidades sobre inclusión son bastante homogéneas, Márquez y Melero-Aguilar (2022) llevaron a cabo un análisis más detallado para proponer tres categorías diferentes de creencias sobre educación inclusiva, identificadas en el 63,9% de los participantes (el 36,1% restante, que no sabían nada, fueron excluidos): 1) acceso equitativo, previniendo todo tipo de exclusión; 2) atención a los estudiantes con discapacidad, implementando los apoyos adecuados para el aprendizaje; 3) prácticas docentes inclusivas, dirigidas a todo el estudiantado. Las autoras argumentan que los dos primeros grupos de creencias cuentan con limitaciones al centrarse en una sola dimensión de la educación inclusiva, pero el tercero asume un enfoque más holístico, y a él se adhirió el 27,7% del profesorado. Es posible que este porcentaje pueda fluctuar en función de diversas variables, como el área en la que se ejercen las funciones docentes o investigadoras. Así sucedería con el profesorado de las

titulaciones de educación (Bourke et al., 2022; Wassell et al., 2018), si bien en los discursos de este tampoco ha podido apreciarse un enfoque mayoritariamente crítico que analice las desigualdades estructurales. En resumen, una gran parte del personal docente e investigador presentaría un conocimiento limitado sobre diversidad, al tiempo que determinados sectores habrían elaborado en mayor medida sus cogniciones, pero todavía sin una comprensión sistémica que analice las relaciones de poder y privilegio.

3.2. Mayor conocimiento y compromiso en el profesorado perteneciente a minorías vulnerables

Aun considerando la conclusión alcanzada en el apartado anterior, la adopción de un enfoque crítico aparece con cierta frecuencia cuando en la composición de la muestra se incluyen personas pertenecientes a minorías vulnerables. Este es el caso, por ejemplo, del estudio anteriormente citado de Bourabain y Verhaeghe (2022), en el que participaron 50 investigadoras de cinco universidades belgas –particularmente, flamencas– que pertenecían en una proporción semejante al grupo étnicamente mayoritario y a diversos grupos minoritarios. Los resultados mostraron que las participantes creían que las políticas de diversidad de sus instituciones no prestaban atención a las necesidades de las minorías étnicas ni a las de conciliación de la actividad profesional con la familiar, además de carecer de un enfoque interseccional. Es decir, el estudio visibilizó la percepción de la diversidad como una cuestión cosmética que no impactaba en una transformación cultural del contexto académico. En las investigaciones de Kalwant Bhopal (2020a, 2020b, 2022a, 2022b) en el Reino Unido, cuyo enfoque teórico se identifica con la Teoría Crítica de la Raza, aparece también la aproximación crítica en las muestras de minorías vulnerables. Concretamente, Bhopal (2020a) exploró las experiencias de 30 miembros del personal étnicamente minoritario de universidades británicas que participaron en dos programas de formación en diversidad. El primero de ellos abordaba el tema de la inclusión de miembros de minorías étnicas en puestos de liderazgo en la educación superior; y el segundo analizaba la infrarepresentación de miembros de minorías étnicas en el liderazgo correspondiente a roles de gestión. La mayor parte de las personas informantes eran docentes e investigadoras, mientras que una minoría ocupaban cargos de gestión administrativa. Aunque la mayoría de participantes manifestaron que los programas se ajustaron a sus expectativas, muchos expresaron diferentes ideas críticas, como la conveniencia de que hubieran participado también los líderes políticos y los gestores blancos que habían diseñado la formación, así como, en general, el personal blanco, con objeto de que estos pudieran comprender mejor las dificultades de los participantes; o el interés que en los programas habría tenido la realización de un análisis académico de las desigualdades en las instituciones, poniendo de relieve que los retos que afrontan los miembros de minorías étnicas son diferentes de los que asumen sus colegas blancos. En definitiva, los informantes asumieron un concepto holístico de diversidad en cuanto a los destinatarios (i.e., las actuaciones deben ir dirigidas a todo el personal, no solo a las minorías étnicas) y crítico (i.e., partiendo del análisis de las desigualdades y desde un enfoque de justicia social, las actuaciones deben orientarse a la transformación social). La autora argumenta que este tipo de formación, que teóricamente está diseñada para ayudar al personal étnicamente minoritario a avanzar en sus carreras profesionales, se planifica de acuerdo con los estándares blancos, sin cuestionar las jerarquías, el statu quo ni el racismo estructural e histórico. De hecho, en estos diseños formativos subyacería el supuesto de que las minorías étnicas son el problema –no el racismo estructural e institucional–, al tiempo que los gestores blancos, que poseen el conocimiento relacionado con el logro del éxito, les ayudan a progresar en sus carreras sin asignar ninguna responsabilidad al sistema.

También desde la Teoría Crítica de la Raza, Bhopal (2022a) ha explorado recientemente el racismo experimentado por 34 profesores y profesoras de color en dos universidades de élite, una británica y otra norteamericana. En ambas, todos los informantes manifestaron experimentar racismo de forma habitual, tanto sutil (e.g., microagresiones) como manifiesto (véase también Ahmet, 2021). Muchos de ellos y ellas dijeron sentirse invisibles en sus instituciones, encontrándose obligados a justificar continuamente sus puestos y debiendo acudir a otros académicos de color que les servían de apoyo contra las prácticas excluyentes. Por una parte, los académicos de color sentían que eran percibidos como extraños o ajenos a la institución, aunque por otra se autopercebían como miembros de un espacio elitista y, en esta medida, sentían que su posición era privilegiada. Aun considerando esta ambigüedad, la experiencia de la desigualdad habría incrementado el conocimiento y la conciencia crítica de la diversidad en los participantes.

3.3. Pluralidad de las concepciones sobre inclusión del personal investigador

En lo que se refiere a las conceptualizaciones presentes en la investigación sobre educación inclusiva, Stentiford y Koutsouris (2021) han analizado 31 publicaciones sobre pedagogías inclusivas, identificando comprensiones muy diversas entre los investigadores, lo que dificulta por el momento la adquisición de una visión de conjunto sobre los logros reales en las prácticas inclusivas dentro del aula, así como sobre las diferentes metodologías adoptadas. En 15 estudios, la inclusión aparecía asociada a estudiantes con discapacidad; en 3, esta era relacionada con otros criterios de diversidad específicos; y en los 13 estudios restantes se partía de una visión más holística de la inclusión en la actuación docente (esta correspondería al tercer grupo de creencias al que se refieren Márquez y Melero-Aguilar [2022]). En cuanto a los marcos teóricos en los que se fundamentan los diferentes estudios empíricos, Stentiford y Koutsouris (2021) los agrupan según los ejes de individualidad y comunalidad, estableciendo seis categorías: 1) la inclusión como apreciación de la diferencia (individualidad); 2) la inclusión como invisibilización de la diferencia (comunalidad); 3) la inclusión como invisibilización de la diferencia (comunalidad) o como apreciación de la diferencia (individualidad); 4) la inclusión como un medio para abordar las necesidades de estudiantes diver-

so; 5) la inclusión como justicia social; y 6) la inclusión como algo relacionado con la democratización del conocimiento. Las categorías 3 y 6 solo se asociaron a un estudio cada una. La categoría 4 incluyó un mayor número de artículos ($n = 12$). Estos ponían el énfasis en asuntos de acceso y participación, siendo más consistentes en la dimensión procedimental que en la teórica. Por su parte, 9 de los 31 estudios se enmarcaron en la categoría 2 (enfoque de comunalidad), debatiendo en su mayoría los principios del Diseño Universal de Aprendizaje como respuesta a las necesidades de todo el estudiantado. Mientras tanto, 5 artículos se incluyeron en la categoría 1 (enfoque de individualidad) y 3 en la categoría 5 (enfoque de justicia social). Esta última es la que correspondería con las perspectivas críticas de raza, clase social y género. En resumen, los autores confirman que el concepto de inclusión se encuentra abierto a interpretación, demandando una reflexión en profundidad sobre cómo conceptualizar este y las pedagogías inclusivas en la investigación educativa.

3.4. A modo de síntesis: las concepciones de diversidad en el personal docente e investigador

En resumen, de las investigaciones sobre los significados que el profesorado universitario atribuye a los conceptos de diversidad e inclusión se extraen las siguientes conclusiones:

- en general, el profesorado presenta un conocimiento muy limitado y, cuando este existe, la diversidad es comprendida fundamentalmente como diferencia, sin que los informantes adopten un enfoque crítico que valore las desigualdades históricas en relación con determinados grupos ni tampoco su abordaje institucional bajo principios de equidad y justicia social;
- aun así, determinadas minorías de docentes e investigadores han elaborado en mayor medida sus cogniciones mediante la incorporación de perspectivas críticas, sucediendo esto especialmente cuando se trata de profesorado perteneciente a minorías vulnerables;
- no obstante, cuando además de las creencias del profesorado como objeto de estudio se analizan los marcos interpretativos de quienes investigan estas creencias y sus conductas asociadas, se incrementan exponencialmente las dificultades para alcanzar una visión de conjunto sobre los logros reales en las prácticas docentes inclusivas, ya que las comprensiones que se adoptan en las investigaciones son asimismo plurales.

4. Convergencias y desencuentros conceptuales en las políticas institucionales y las creencias del profesorado sobre diversidad

En general, los hallazgos de los estudios revisados muestran diferentes aspectos comunes en las concepciones de diversidad que caracterizan las políticas institucionales y en aquellas que se infieren de los datos del profesorado universitario. Así, como característica más general que es común a ambos ámbitos, en la investigación aparecen comprensiones plurales de la diversidad, tanto en el análisis de los discursos de los líderes y la documentación institucional (Brooks, 2020; García-Cano et al., 2021; Gravley-Stack et al., 2016; Hendin, 2022; Tamtik & Guenter, 2019; White-Lewis, 2022) como en el de las creencias del personal docente e investigador (Márquez & Melero-Aguilar, 2022). Dentro de esta pluralidad, una mayoría de líderes y políticas (Brooks, 2020; García-Cano et al., 2021; Iáñez-Domínguez et al., 2021; Jiménez-Millán y García-Cano; Langa-Rosado & Agrela-Romero, 2022; Langa-Rosado y Lubián-Graña, 2021), así como de docentes e investigadores (Márquez & Melero-Aguilar, 2022; Stentiford & Koutsouris, 2021), no parten de un concepto holístico de diversidad en cuanto a los grupos susceptibles de recibir protección, dando prioridad a un número reducido de ellos dentro del estudiantado. Aun así, en una mayoría de estos mismos estudios se identifica una minoría de líderes y personal docente e investigador con una visión más amplia en cuanto a los colectivos destinatarios de las medidas de atención a la diversidad. Por otra parte, en las muestras generales de líderes y documentos institucionales (García-Cano et al., 2021; Hendin, 2022; Iáñez-Domínguez et al., 2021; Langa-Rosado y Agrela-Romero, 2022; Tamtik & Guenter, 2019) y de profesorado (Moral-Mora et al., 2021; Stentiford & Koutsouris, 2021) no predomina una aproximación crítica a la diversidad en la que esta sea conceptualizada en términos de relaciones desiguales de poder y que dirija las medidas a la transformación institucional. Esto no quiere decir que en determinados grupos de liderazgo y de profesorado no se adopte este tipo de enfoque crítico que vincula la diferencia a la desigualdad. Así se ha manifestado, por ejemplo, en los responsables y miembros, pertenecientes a minorías étnicas, del personal de servicios y comités de diversidad, tanto de universidades norteamericanas (Griffin et al., 2019) como británicas (Ahmet, 2021; Bhopal, 2022b); en representantes del estudiantado y el personal de administración y servicios de universidades españolas (García-Cano et al., 2021); en una minoría de documentos institucionales de universidades canadienses (Tamtik & Guenter, 2019); en investigadoras belgas (Bourabain & Verhaeghe, 2022); en profesorado étnicamente minoritario de universidades británicas (Bhopal, 2020a; 2022a) y norteamericanas (Bhopal, 2022a); así como en una minoría de investigaciones sobre pedagogías inclusivas (Stentiford & Koutsouris, 2021). En general, no obstante, se observa una falta de claridad conceptual tanto en el discurso de los líderes (García-Cano et al., 2021) como de los investigadores (Stentiford & Koutsouris, 2021).

Los desencuentros entre las concepciones de diversidad identificables en las políticas y aquellas extraídas de la información proporcionada por el personal docente e investigador se derivan de las mismas notas relacionadas con las comunalidades que se acaban de reseñar. La pluralidad de comprensiones que se ha detectado, por una parte, en el discurso de los líderes y las políticas institucionales y, por otra, en quienes implementan las prácticas

docentes e investigadoras, dificultan la implantación de actuaciones de diversidad bajo una misma línea de política institucional. De hecho, se ha constatado que los diferentes colectivos que lideran o ejercen influencia en materia de diversidad dentro de una misma universidad comprenden esta de diferentes maneras (García-Cano et al., 2021), e incluso esta variabilidad se observa en el seno de un mismo grupo de influencia (Gravley-Stack et al., 2016; White-Lewis, 2022), sucediendo esto también dentro del profesorado (Márquez & Melero-Aguilar, 2022). Estas divergencias intragrupales condicionan la posibilidad del cambio institucional, y a este tipo de dificultad se añade el hecho de las diferencias intergrupales en el modo de concebir la diversidad, de tal forma que la transformación que puede ser impulsada desde algunas de las instancias de liderazgo o influencia es frenada o tergiversada en ocasiones por las interferencias de otras. Ejemplos claros de este último fenómeno son las dinámicas descritas en los estudios de Griffin y sus colaboradores (2019) y de Bhopal (2022b) en universidades de Estados Unidos y Reino Unido, respectivamente: las relaciones de poder en las instituciones amortiguan e incluso a veces anulan los cambios organizativos que quienes se encuentran en niveles intermedios (profesionales de los servicios de diversidad) tratan de facilitar respondiendo a demandas de la comunidad universitaria. La inefectividad es aún mayor cuando el profesorado posee un conocimiento muy limitado sobre inclusión (Márquez y Melero-Aguilar, 2022), no comprende bien lo que implica el compromiso con la diversidad (Moral-Mora y sus colaboradoras, 2021) o apenas cuenta con información sobre las políticas de diversidad de sus instituciones (Bourabain & Verhaeghe, 2022). Es probable que un mayor conocimiento sobre diversidad y una menor variabilidad de las creencias en este ámbito, que caracteriza al profesorado de titulaciones como las de educación (Bourke et al., 2022; Wassell et al., 2018), favorezca la implementación de prácticas inclusivas, especialmente con un estilo democrático de liderazgo que no imponga su visión, en caso de discrepancia, sobre la del profesorado y el resto de la comunidad universitaria. Este no ha demostrado ser el escenario dominante en diversos estudios en los que el personal docente e investigador pertenece a minorías étnicas y adopta una posición crítica (Ahmet, 2021; Bhopal, 2020a, 2022a; Bourabain & Verhaeghe, 2022). Además, el profesorado étnicamente minoritario no percibe que las políticas presten atención a la confluencia de identidades vulnerables (Bhopal, 2020b; Bourabain & Verhaeghe, 2022), a pesar de la mayor desventaja que los prejuicios múltiples suponen para las personas afectadas (Remedios & Snyder, 2018). Asimismo, en las universidades españolas, cuando se han estudiado los discursos de los líderes y las concepciones presentes en la documentación institucional, la comprensión interseccional, que se halla vinculada estrechamente a la justicia social (Harris & Patton, 2019), no se ha encontrado presente (García-Cano et al., 2021; Jiménez-Millán & García-Cano, 2021; Jiménez-Rodrigo et al., 2022). En otros casos, como el de las universidades australianas, la interseccionalidad solo se ha observado a nivel declarativo, pero sin efectividad práctica (Harpur et al., 2022).

La heterogeneidad de perspectivas de quienes tienen la capacidad de priorizar determinadas visiones (liderazgo institucional) y de aquellos que implementan las prácticas docentes e investigadoras en las instituciones sugiere que el mundo aún se encuentra en una etapa inicial de institucionalización de la diversidad en la educación superior (Buenestado et al., 2019). Sin perjuicio de que el discurso político haya contribuido al avance de algunas prácticas en determinadas áreas del funcionamiento institucional (Álvarez-Castillo et al., 2021; Álvarez-Castillo & García-Cano, 2022), se identifican en él significados pragmáticos y basados en el mercado (Hode and Meisenbach, 2017; Hendin, 2022; Thomas, 2018, 2020), así como el deseo de mantener una imagen institucional deseable (Ahmed, 2007; Bhopal, 2022a, 2022b; Bourabain & Verhaeghe, 2022; Ford & Cate, 2020; Ford & Patterson, 2019), con prácticas que solo se corresponden parcialmente con las que los discursos sobre diversidad tratan de normalizar (Balbachevsky et al., 2019; Elwick, 2020; Harpur et al., 2022; Khan et al., 2019; Thomas, 2018). Estas prácticas no se orientan decididamente a la realización de los cambios estructurales que puedan superar el statu quo que Thomas (2018, 2020) etiqueta como «régimen de diversidad», entendido este como un «conjunto de significados y prácticas que institucionaliza un compromiso benigno con la diversidad y, al hacerlo, oscurece, afianza e incluso intensifica la desigualdad racial existente al no realizar cambios fundamentales en la forma en que se distribuyen el poder, los recursos y las oportunidades» (Thomas, 2018, p. 141). Así, la construcción de la diversidad estaría dejando de lado, en la práctica, la justicia social, al menos como tendencia dominante (García-Cano et al., 2021; Iáñez-Domínguez et al., 2021; Jiménez-Millán y García-Cano, 2021).

En resumen, los estudios revisados sugieren que, en la educación superior, las concepciones sobre diversidad que mantiene el liderazgo institucional de alto nivel son parciales y mayoritariamente no críticas, pero son priorizadas en su traslación a la práctica con escasa resistencia por parte del profesorado, cuyas creencias sobre diversidad e inclusión no se caracterizan, en general, por demasiada consistencia ni compromiso, salvo en determinadas minorías que, aun en el caso de contar con el apoyo de líderes intermedios, no perciben beneficios claros en términos de equidad y justicia social, en ocasiones porque las actuaciones se difuminan en las dinámicas institucionales. Aunque, en términos generales, las políticas de las universidades occidentales ya reconocen desde hace tiempo las diferencias y orientan la implementación de medidas en materia de diversidad, lo hacen por imperativo legal, para ajustarse a indicadores de financiación o con objeto de responder a demandas específicas de determinados colectivos. Un liderazgo más proactivo con una comprensión más holística y crítica de la diversidad facilitaría, entre otras actuaciones, una amplia sensibilización entre todos los colectivos de la comunidad universitaria, contribuyendo así a desarrollar un conocimiento y una conciencia más compartida sobre las necesidades de todos los grupos y personas vulnerables. El avance de la diversidad no se visibilizaría solo, de esta forma, a través de indicadores de acceso de personal y estudiantado perteneciente a minorías, sino que abarcaría un amplio abanico de evidencias de cambio en los ámbitos de la docencia, la investigación, la transferencia y, en definitiva, en la cultura institucional y su proyección en el entorno.

Agradecimiento

El conocimiento difundido a través de este artículo es resultado del proyecto de I+D+I financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, la Agencia Estatal de Investigación y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional, titulado “Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización” (Ref. EDU2017-82862-R).

5. Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2006). Doing diversity work in higher education in Australia. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 745-768. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00228.x>
- Ahmed, S. (2007). ‘You end up doing the document rather than doing the doing’: Diversity, race equality and the politics of documentation. *Ethnic and Racial Studies*, 30(4), 590-609. <https://doi.org/10.1080/01419870701356015>
- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822395324>
- Ahmet, A. (2021). Stop the pain: Black and minority ethnic scholars on diversity policy obfuscation in universities. *Equality, Diversity and Inclusion*, 40(2), 152-164. <https://doi.org/10.1108/EDI-11-2020-0338>
- Álvarez-Castillo, J. L., & García-Cano Torrico, M. (2022). *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de la institucionalización*. Narcea.
- Álvarez-Castillo, J. L., Hernández-Lloret, C. M., González-González, H., Espino-Díaz, L., & Fernández-Camínero, G. (2021). Exploring the status of diversity in policies and practices of Spanish universities. An asymmetric dual model. *Heliyon*, 7(3), Article e06450. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06450>
- Aragón, O. R., Dovidio, J. F., & Graham, M. J. (2017). Colorblind and multicultural ideologies are associated with faculty adoption of inclusive teaching practices. *Journal of Diversity in Higher Education*, 10(3), 201–215. <https://doi.org/10.1037/dhe0000026>
- Balbachevsky, E., Sampaio, H., de Andrade, C.Y. (2019). Expanding access to higher education and its (limited) consequences for social inclusion: the Brazilian experience. *Social Inclusion*, 7(1), 7–17. <https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1672>
- Ball, S. (1990). *Politics and policy-making in education*. Routledge.
- Bhopal, K. (2020a). For whose benefit? Black and minority ethnic training programmes in higher education institutions in England, UK. *British Educational Research Journal*, 46(3), 500-515. <https://doi.org/10.1002/berj.3589>
- Bhopal, K. (2020b). Confronting White privilege: The importance of intersectionality in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, 41(6), 807-816. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1755224>
- Bhopal, K. (2022a). Academics of colour in elite universities in the UK and the USA: The ‘unspoken system of exclusion’. *Studies in Higher Education*, 47(11), 2127-2137. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.2020746>
- Bhopal, K. (2022b). ‘We can talk the talk, but we’re not allowed to walk the walk’: The role of equality and diversity staff in higher education institutions in England. *Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00835-7>
- Bourabain, D., & Verhaeghe, P.P. (2022). Shiny on the outside, rotten on the inside? Perceptions of female early career researchers on diversity policies in higher education institutions. *Higher Education Policy*, 35(2), 542–560. <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00226-0>
- Bourke, T., Ryan, M., Rowan, L., Brownlee, J.L., Walker, S., & L’Estrange, L. (2022). Teacher educators’ knowledge about diversity: What enables and constrains their teaching decisions? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2022.2119369>
- Bowl, M. (2018). Differentiation, distinction and equality – or diversity? The language of the marketised university: an England, New Zealand comparison. *Studies in Higher Education*, 43(4), 671-688. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1190961>
- Brooks, R. (2020). Diversity and the European higher education student: policy influencers’ narratives of difference. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1507-1518. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564263>
- Buenestado-Fernández, M., Álvarez-Castillo, J.L., González-González, H., & Espino-Díaz, L. (2019). Evaluating the institutionalisation of diversity outreach in top universities worldwide. *PLoS ONE*, 14(7), Article e0219525. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219525>
- Ebbinghaus, M., & Huang, S. (2022). Institutional consequences of the Black Lives Matter movement: Towards diversity in elite education. *Political Studies Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/14789299221132428>
- Elwick, A. (2020). Valuing diversity in universities: Institutional value statements and the reality of student intakes. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(3), 269–284. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1701848>
- European Commission (2022). *Towards equity and inclusion in higher education in Europe. Eurydice report*. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/towards-equity-and-inclusion-higher-education-europe>
- European Higher Education Area (2020). *Rome Communiqué Annex II - Principles and guidelines to strengthen the social dimension of higher education in the EHEA*. http://eha.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_II.pdf
- Flecha, A., Abad-Merino, S., Macías-Aranda, F., & Segovia-Aguilar, B. (2022). Roma university students in Spain: Who are they? *Education Sciences*, 12(6), 400. <https://doi.org/10.3390/educsci12060400>
- Ford, K.S., & Cate, L. (2020). The discursive construction of international students in the USA: Prestige, diversity, and economic gain. *Higher Education*, 80(6), 1195–121. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00537-y>
- Ford, K. S., & Patterson, A. N. (2019). “Cosmetic diversity”: University websites and the transformation of race categories. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(2), 99–114. <https://doi.org/10.1037/dhe0000092>
- García-Cano, M., Jiménez-Millán, A., & Hinojosa-Pareja, E.F. (2021). We’re new to this. Diversity agendas in public Spanish universities according to their leaders. *The Social Science Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1859818>

- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Gravley-Stack, K., Ray, C. M., & Peterson, C. M. (2016). Understanding the subjective experiences of the chief diversity officer: A Q method study. *Journal of Diversity in Higher Education*, 9(2), 95-112. <https://doi.org/10.1037/dhe0000012>
- Griffin, K.A., Hart, J.L., Worthington, R.L., Belay, K., & Yeung, J.G. (2019). Race-related activism: How do higher education diversity professionals respond? *The Review of Higher Education* 43(2), 667-696. <https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0114>
- Harpur, P., Szucs, B., & Willox, D. (2022). Strategic and policy responses to intersectionality in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2144790>
- Harris, J.C., & Patton, L.D. (2019). Un/doing intersectionality through higher education research. *The Journal of Higher Education*, 90(3), 347-372. <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1536936>
- Hendin, A. (2022). Separate but equal? Diversity policy narratives in Israeli higher education. *Higher Education Policy*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00291-z>
- Henry, F., Dua, E., Kobayashi, A., James, C., Li, P., Ramos, H., & Smith, M. S. (2016). Race, racialization and indigeneity in Canadian universities. *Race Ethnicity and Education*, 20(3), 300-314. <http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2016.1260226>
- Hode, M.G., Meisenbach, R.J. (2017). Reproducing whiteness through diversity: A critical briefs in the Fisher case. *Journal of Diversity in Higher Education*, 10(2), 162-180. <https://doi.org/10.1037/dhe0000014>
- Iáñez-Domínguez, A., Díaz-Jiménez, R., & Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2021). Perception of social actors about diversity policies in Spanish universities. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 28, Article e16662. <https://doi.org/10.29101/crcs.v28i0.16662>
- Jiménez-Millán, A., & García-Cano, M. (2021). Retóricas sobre diversidad en la universidad pública española según sus líderes. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 28, Artículo e14606. <https://doi.org/10.29101/crcs.v28i0.14606>
- Jiménez-Rodrigo, M. L., Márquez-Lepe, E., & Trabajo-Jarillo, E. (2022). La institucionalización de las políticas de inclusión educativa y de atención a la diversidad en las universidades públicas españolas: una mirada documental. En J. L. Álvarez-Castillo y M. García-Cano (Eds.), *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de la institucionalización* (pp. 29-41). Narcea.
- Khan, M. S., Lakha, F., Tan, M., Singh, S. R., Quek, R., Han, E., Tan, S. M., Haldane, V., Gea-Sánchez, M., & Legido-Quigley, H. (2019). More talk than action: gender and ethnic diversity in leading public health universities. *Lancet*, 393(10171), 594-600. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)32609-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)32609-6)
- Langa-Rosado, D., & Agrela-Romero, B. (2022). Nociones de atención a la diversidad y educación inclusiva en contextos universitarios: discursos de líderes institucionales. En J. L. Álvarez-Castillo y M. García-Cano (Eds.), *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de la institucionalización* (pp. 57-68). Narcea.
- Langa-Rosado, D., & Lubián-Graña, C. (2021). La atención a la diversidad en las universidades españolas a través de los discursos de sus líderes. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 79-88. <https://doi.org/10.5209/rceed.68022>
- Llorent, V.J., Zych, I., & Varo-Millán, J.C. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities (Visión del profesorado sobre la educación inclusiva en la universidad en España). *Culture and Education*, 32(1), 147-181. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705593>
- Márquez, C. (Ed.) (2019). *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos*. Dykinson.
- Márquez, C., & Melero-Aguilar, N. (2022). What are their thoughts about inclusion? Beliefs of faculty members about inclusive education. *Higher Education*, 83(4), 829-844. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00706-7>
- Martínez-Usarralde, M.J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115. <http://doi.org/10.5944/educXXI.26444>
- Moral-Mora, A. M., Chiva-Sanchis, I., & Lloret-Catalá, C. (2021). Faculty perception of inclusion in the university: Concept, policies and educational practices. *Social Inclusion*, 9(3), 106-116. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4114>
- Moriña, A., & Orozco, I. (2022). Inclusive learning strategies at university: the perspective of Spanish faculty members from different knowledge areas (Estrategias de aprendizaje inclusivo en la universidad: la perspectiva del profesorado español de distintas áreas de conocimiento). *Culture and Education*, 34(2), 231-265. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2031786>
- Peña-García, P., & García-Cano, M. M. (2022). Inclusión y diversidad: alumnado gitano en la universidad. En J. L. Álvarez-Castillo y M. García-Cano (Eds.), *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de la institucionalización* (pp. 97-107). Narcea.
- Remedios, J.D., & Snyder, S.H. (2018). Intersectional oppression: Multiple stigmatized identities and perceptions of invisibility, discrimination, and stereotyping. *Journal of Social Issues*, 74(2), 265-281. <https://doi.org/10.1111/josi.12268>
- Rosa, R., & Clavero, S. (2021). The challenge of neoliberalism and precarity for gender sensitivity in academia. En E. Drew and S. Canavan (Eds.), *The gender-sensitive university. A contradiction in terms?* (pp. 16-27). Routledge.
- Sánchez-Díaz, M. N., & Morgado, B. (2022). Moving toward the inclusion of university students with disabilities: Barriers, facilitators, and recommendations identified by inclusive faculty. *The Journal of Continuing Higher Education*, 70(3), 175-191. <https://doi.org/10.1080/07377363.2021.1946635>
- Serradell, O., García-Cabrera, M. del M., Barrera-Rodríguez, M. F., & Ramírez, C. (2022). Recommendations for the support of Roma university students. *International Journal of Roma Studies*, 4(2), 172-203. <https://doi.org/10.17583/ijrs.10682>
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245-2261. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Tamtik, M., & Guenter, M. (2019). Policy analysis of equity, diversity and inclusion strategies in Canadian Universities – How far have we come? *Canadian Journal of Higher Education*, 49(3), 41-56. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v49i3.188529>
- Thomas, J.M. (2018). Diversity regimes and racial inequality: a case study of diversity university. *Social Currents*, 5(2), 140-156. <https://doi.org/10.1177/23294965177253>
- Thomas, J.M. (2020). *Diversity regimes: Why talk is not enough to fix racial inequality at universities*. Rutgers University Press.
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. General Assembly Resolution 70/1, adopted on 25 September 2015. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
- Warikoo, N. K., & de Novais, J. (2015). Colour-blindness and diversity: Race frames and their consequences for white undergraduates at elite US universities. *Ethnic and Racial Studies*, 38(6), 860-876. <https://doi.org/10.1080/01419870.2014.964281>

- Wassell, B. A., Reid-Kerrigan, M., & Fernández-Hawrylak, M. (2018). Teacher educators in a changing Spain: Examining beliefs about diversity in teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 69(), 223-233. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.004>
- White-Lewis, D. K. (2021). Before the AD: How departments generate hiring priorities that support or avert faculty diversity. *Teachers College Record*, 123(1), 1–36. <https://doi.org/10.1177/016146812112300109>
- White-Lewis, D.K. (2022). The role of administrative and academic leadership in advancing faculty diversity. *Review of Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1353/rhe.0.0178>