





Perspectivas de bienestar en las  
**UNIVERSIDADES DE ECUADOR**

CONSEJO DE ASEGURAMIENTO DE  
LA CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR

*udb.*  
ediciones



# Perspectivas de bienestar en las **UNIVERSIDADES DE ECUADOR**

Cheryl Martens  
Ana Martínez  
Kintia Moreno  
Diego Riascos  
Diana Santos  
Marcela Serrador

CONSEJO DE ASEGURAMIENTO DE  
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*udla*  
ediciones

## **Perspectivas de bienestar en las universidades de Ecuador**

Autores: Cheryl Martens, Ana Martínez, Kintia Moreno, Diego Riascos, Diana Santos, Marcela Serrador Osorio

### **© Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior**

German Alemán y Javier Aráuz E11-32, Quito  
www.caces.gob.ec  
Quito, Ecuador

### **© Universidad de Las Américas**

Campus Granados, avenida de Los Granados y de Los Colimes  
Quito, Ecuador

Primera edición: mayo, 2019

CUIDADO DE LA EDICIÓN  
Coordinación Editorial UDLA

REVISIÓN INSTITUCIONAL  
Dirección de Estudios e Investigación - CACES  
Coordinación Editorial UDLA

CORRECCIÓN Y ESTILO  
Elyzabeth Salgado

DISEÑO DE CUBIERTA  
David Sánchez

DISEÑO GRÁFICO Y DIAGRAMACIÓN  
Ma. Leticia Espinosa A. - La Pieza Clave

IMPRESIÓN  
Tallpa Publicidad

ISBN: 978-9942-779-11-3  
Impreso en Quito, Ecuador, 2019

Previa a su publicación, esta obra fue evaluada bajo la modalidad de revisión por pares anónimos.

Para contribuciones y canje, dirigirse a:  
Universidad de Las Américas. Coordinación Editorial: campus Queri,  
bloque 7, tercer piso, oficina 34, teléfono +593 2 3981000 ext. 2608;  
coordinacion.editorial@udla.edu.ec

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior  
Dirección de Estudios e Investigación: Germán Alemán E11-32,  
teléfono +593 3 825800; jose.ayala@caces.gob.ec

Cómo referenciar este libro:

Cheryl Martens, Ana Martínez, Kintia Moreno, Diego Riascos, Diana Santos y Marcela Serrador. 2019. *Perspectivas de bienestar en las universidades de Ecuador*, coeditado por UDLA y CACES. Quito, Ecuador.

## Agradecimientos

Queremos agradecer a las universidades que fueron parte de este estudio, de manera especial, a sus autoridades y a los equipos de bienestar por su colaboración, ya que gracias a ustedes pudimos conocer, desde la propia comunidad universitaria, cómo se ha comprendido el bienestar universitario y cómo se llevan a cabo los procesos para garantizar el bienestar.

Agradecemos a las autoridades de la Universidad de Las Américas y del Consejo de Aseguramiento de la Calidad (ex CEAACES) por su importante apoyo económico, humano y simbólico.

De igual manera, agradecemos a las personas que apoyaron en el trabajo de campo, las transcripciones y la publicación del libro:

En la UDLA, queremos reconocer el importante trabajo de Fabricio Ramírez, César Delgado, Andrés Yépez y de quienes forman parte de la Coordinación Editorial.

En el CACES, al equipo de la Dirección de Estudios e Investigación que apoyó en el proceso investigativo, especialmente a Teddy León, Miryan Balseca, Hilda Yépez, Rafaela Palacios, Galo Egas, Jacqueline Atapuma, Paul Narváez y a Consuelo Sánchez, quien promovió el proyecto de investigación y el convenio interinstitucional para realizar este estudio.

Los autores





## Presentación

Un país que progresa sin que todos sus habitantes prosperen no se desarrolla de manera integral. En sí, el progreso inclusivo permite al país contar con un amplio grupo humano que puede generar un mayor crecimiento democrático en el futuro. Adicionalmente, el desarrollo inclusivo otorga más autonomía a la población para afianzar una vida digna.

El libro sobre bienestar universitario que ahora presentamos, es el resultado de una investigación conjunta entre el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (ex Ceaaces) y la Universidad de Las Américas. Esta publicación constituye un hito a recalcar. Por un lado, y a pesar de la larga existencia del concepto y los departamentos de bienestar estudiantil en nuestras instituciones de educación superior, la temática investigada es nueva en nuestro medio. Por sí solo, este motivo es digno de mención, puesto que inaugura todo un campo referido al conocimiento sobre cómo funcionan nuestras instituciones y cómo estas se relacionan con uno de sus estamentos más importantes: los estudiantes.

Por otro lado, como investigación conjunta, me gustaría resaltar no solo la labor realizada entre una universidad particular y un organismo público, sino también el hecho de que ambas instituciones forman parte del Sistema de Educación Superior. Dicha publicación es una muestra latente que no solo inaugura la temática, sino que consolida la alianza entre el Consejo de Aseguramiento de la Calidad y las instituciones del sistema. Sin duda, los productos de esta alianza se evidenciarán en un futuro muy cercano, ya sea a través de la producción de información sobre el Sistema de Educación Superior o en la construcción de los propios modelos y enfoques de aseguramiento de la calidad educativa.

La investigación del libro fue realizada en un contexto de evaluación universitaria en la que se necesitaba reflexionar sobre las realidades y necesidades específicas de sus actores; sobre todo la de los estudiantes, para así poder identificar las problemáticas

imperantes y proponer soluciones e ideas innovadoras. Hasta el surgimiento del nuevo marco normativo, el bienestar como tema principal y el conjunto de acciones institucionalizadas, no había sido abordado desde una mirada conceptual y profunda, sino desde una visión complementaria y operativa. De esta manera, el estudio demuestra cómo esta perspectiva se ha ido modificando de forma considerable y cómo estos cambios también se han ido afianzado con el tiempo.

Además, el estudio realizado presenta varios procesos que permite al lector entender la importancia de la concepción del bienestar como parte integral del buen desenvolvimiento de la comunidad universitaria en lo cotidiano. Si bien podría pensarse que no es necesario diferenciar lo conceptual y lo operativo; los propios hallazgos de este libro desmentirían esta desarticulación innecesaria. De hecho, la ampliación de derechos, enfoques y necesidades del bienestar universitario permite resolver problemas complejos en sociedades desiguales como la nuestra. Asimismo, esta apertura potencia las capacidades de los estudiantes y las canaliza hacia la cristalización de la misión y la consecución de los objetivos que, en conjunto, identifican a las instituciones de educación superior. De la misma manera, este hecho coadyuva a que los estudiantes cumplan de la mejor forma sus propósitos académicos, entendidos como proyectos sustanciales de vida. Finalmente, dicho ensanchamiento particulariza las problemáticas y las vincula de forma efectiva a las condiciones históricas, sociales, económicas y culturales de los contextos y, a su vez, los relaciona con los principios mismos de las universidades, expresados en las características propias de las funciones sustantivas.

El contenido de esta publicación abrirá puertas para investigaciones futuras y para la planificación de políticas efectivas sobre el bienestar universitario que, seguramente, entrarán en consonancia con lo que ampliamente dispone el Art. 86 de la Ley Orgánica Reformativa a la LOES, publicada el día 02 de agosto de 2018 en el Registro Oficial.

Dr. Gabriel Galarza López  
Presidente

**Consejo de Aseguramiento  
de la Calidad de la Educación Superior**

## Prefacio

Con mucha pasión e interés, la Universidad de Las Américas (UDLA) colaboró con la investigación que se presenta en esta publicación. Esta investigación tiene una gran importancia ya que es una aproximación necesaria para entender, como lo dice su título, las perspectivas del concepto de bienestar en las universidades del Ecuador. Cada una de las universidades del país nació con una concepción propia del significado de bienestar estudiantil, dada por su misión, por el momento histórico de su creación y por el marco regulatorio vigente. Esta concepción inicial influyó en el tipo de acciones que cada universidad decidió tomar para promover el bienestar y también dio forma a la organización administrativa de las unidades encargadas de gestionar estas acciones.

Sin embargo, este concepto inicial ha evolucionado dentro de cada institución, por las nuevas formas de concebir el bienestar, por los cambios regulatorios y por el mismo crecimiento orgánico de cada una. En este libro se investiga cómo se ha dado esta evolución dentro de las instituciones participantes que, ventajosamente, son diversas en su antigüedad y, ante todo, en su misión y visión, lo que permite tener una perspectiva amplia y representativa del tema de investigación.

Una parte destacable del estudio presentado es que el diseño metodológico y la buena gestión de los investigadores permitió recoger las impresiones y perspectivas de los diferentes actores en torno a la gestión de las unidades de bienestar y al impacto de las acciones de estas unidades. Con este diseño riguroso surgen las voces de quienes conforman la comunidad universitaria (académicos, estudiantes, administrativos, unidades de bienestar); estas diversas perspectivas se conjugan con la realidad documental (regulaciones nacionales y particulares de cada universidad). Esta información permitirá evidenciar cómo realmente se entienden y ejecutan las políticas institucionales de bienestar y cuál es su verdadero impacto.

De esta manera será posible, con base en evidencias, revisar las concepciones en torno al «bien estar» común universitario, para mejorar sus políticas, su comunicación efectiva y su ejecución.

En la actualidad se ha puesto de moda, dentro y fuera del país, calificar y clasificar a las universidades con base en diferentes indicadores, que pueden reflejar o no la misión de la universidad. Ante esta situación, es muy importante, sobre todo en el contexto nacional, no perder de vista que la razón de ser de una universidad es la educación del estudiante, entendida en un sentido amplio que va más allá de la simple capacitación profesional. Dentro de este contexto, no se puede pensar que es posible proporcionar una educación de calidad sin tomar en cuenta el bienestar estudiantil y, por extensión necesaria, el bienestar universitario. Una educación de calidad no solo se construye con docentes calificados, buena infraestructura física y tecnológica, sino que también es necesario que exista una comunidad universitaria vibrante y saludable, en la que se promueva el bienestar integral. El bienestar de todos promueve el éxito estudiantil.

Finalmente es importante reconocer el esfuerzo colaborativo de esta investigación, no solo en la participación de los investigadores del CACES y de la UDLA sino también en la apertura y participación de las diferentes universidades donde se levantó la información.

Dr. Carlos Larreátegui Nardi  
Rector  
**Universidad de Las Américas**

# Contenido

|    |  |
|----|--|
| 1  | Introducción   |
|    | Capítulo 1   |
| 11 | <b>Enfoques de bienestar en la universidad</b>   |
| 16 | Asistencia, bienestar y asistencialismo  |
| 21 | Bienestar como equidad   |
| 27 | Bienestar integral   |
| 30 | Salud como bienestar   |
| 34 | Conclusiones   |
|    | Capítulo 2   |
| 39 | <b>Historia del bienestar en las instituciones de educación superior de Ecuador</b>                          |
| 42 | Inicio de las concepciones sobre bienestar universitario en Ecuador  |
| 43 | Bienestar universitario en el tiempo de la Segunda Reforma Universitaria                                     |
| 46 | De la «Orientación vocacional y asistencia social de los estudiantes» a la noción de «Bienestar Estudiantil» |
| 50 | Bienestar en la Ley de Educación Superior de 1971  |
| 52 | Reducción del Estado, neoliberalismo y bienestar universitario   |
| 55 | Ampliación de las funciones y servicios del Departamento de Bienestar Estudiantil                            |
| 57 | Bienestar en la Ley Orgánica de Educación Superior de 2010   |
| 61 | Conclusiones   |
|    | Capítulo 3   |
| 67 | <b>Perspectivas de bienestar de la comunidad universitaria</b>   |
| 69 | La noción de bienestar en la comunidad universitaria   |
| 70 | Estudiantes y docentes   |
| 82 | Personal administrativo y de servicios   |
| 85 | De bienestar estudiantil a bienestar universitario integral  |
| 86 | El camino hacia un enfoque integral  |
| 94 | Conclusiones   |

## Capítulo 4

|           |  |
|-----------|--|
| <b>95</b> | <b>Valoración de la comunidad universitaria sobre la unidad de bienestar</b> |
| 97        | Reconocimiento de las unidades de bienestar                                  |
| 100       | Estudiantes  |
| 102       | Docentes, administrativos y personal de servicio                             |
| 106       | Principales barreras en el acceso a los servicios de bienestar               |
| 113       | Iniciativas de las universidades para generar bienestar                      |
|           | Conclusiones   |

## Capítulo 5

|            |  |
|------------|--|
| <b>115</b> | <b>Tipología de políticas universitarias para el bienestar</b>                                     |
| 117        | Políticas y estructuras  |
| 121        | Espacios de bienestar  |
| 124        | Proyectos, programas y servicios   |
| 126        | Ámbitos y modelos de las acciones de la unidad de bienestar:<br>asistencial, equitativo e integral |
| 127        | El modelo asistencial  |
|            | Becas  |
| 129        | Dispensarios médicos   |
| 130        | Servicios psicológicos   |
| 131        | Cuidado del estudiante   |
| 132        | Intervenciones emergentes  |
| 133        | Bienestar equitativo   |
| 134        | Política de inclusión  |
|            | Acción afirmativa  |
| 137        | Acceso a servicios de salud  |
| 140        | Comodidad de la comunidad universitaria  |
| 145        | Violencia y acoso  |
| 149        | Hacia modelos integrales   |
| 152        | Bienestar formativo  |
| 153        | Bienestar reflexivo  |
| 154        | Bienestar extensivo  |
| 156        | Cultura de paz   |
| 157        | Salud integral   |
| 161        | Bienestar con relación a la normativa establecida en el artículo 86 de la LOES                     |
|            | Conclusión   |

|     |                              |
|-----|------------------------------|
| 163 | Epílogo                      |
| 169 | Anexo: Declaración de Ambato |
| 173 | Trayectorias profesionales   |
| 177 | Índice de tablas             |
|     | Índice de gráficos           |
| 179 | Referencias                  |





## Introducción

**E**n el ámbito de la educación superior se ha sostenido que el desarrollo académico demanda de una preocupación por los aspectos sociales y humanos de las personas en formación. Lo anterior, parte del reconocimiento de que la cotidianidad en la universidad se configura en diferentes facetas, lo que involucra otros aspectos adicionales, además de los espacios y ambientes para el aprendizaje. El obrar de las universidades se refleja en el interés por los aspectos académicos, pero también por conocer otros temas relacionados con la vida de los estudiantes y demás actores de la comunidad universitaria. Esto incluye su psicología, necesidades, inclinaciones, aptitudes y otra serie de aspectos que conlleven a una estancia provechosa en la universidad, tanto en el plano educativo como laboral. Durante décadas, la garantía de estas condiciones ha sido entendida como bienestar y la gestión ha dependido de programas que llevan el mismo nombre.

La manera de tramitar la función de bienestar ha adquirido formas particulares. Esto ha influido en la interpretación adoptada de las normativas de educación superior de cada país y en la manera que estas disposiciones son asumidas internamente por cada universidad. En algunos casos, las funciones de bienestar han recaído en unidades administrativas dedicadas a satisfacer necesidades mediante servicios dirigidos, principalmente a estudiantes. En otros, la implementación abarca a todos los actores de la comunidad universitaria, lo cual, muchas veces coincide con estructuras que gozan de autonomía en la gestión del bienestar, con poder de decisión de su presupuesto, así como de una participación activa en las instancias de planificación de la universidad.

Por lo general, estas formas de gestionar las actividades se articulan a conceptos particulares de bienestar. De esa manera, estas instancias guían sus acciones a partir de ciertas representaciones y conceptos dominantes que explican las condiciones para lograr el bienestar dentro de la universidad. Estas ideas influyen en la definición de las dimensiones o en los ejes temáticos a los que se articulan programas, proyectos y servicios, así como también, en la identificación de la población objetivo, la forma de trabajo, entre otros aspectos.

Desde el estudio de los diversos modelos de bienestar y los conceptos sobre el deber del bienestar de la comunidad universitaria, esta investigación tiene como objetivo estudiar el interés y la capacidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) del país para implementar las acciones de bienestar, así como las perspectivas, enfoques y problemas que manifiestan los miembros de la comunidad universitaria respecto a sus políticas, planes, programas y/o servicios.

Este libro es el resultado de un estudio colaborativo entre las direcciones de investigación del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES)<sup>1</sup> y de la Universidad de las Américas (UDLA), que se llevó a cabo entre enero de 2015 y marzo de 2016, con el fin de aportar insumos de índole teórico, histórico, normativo y empírico para el análisis de la construcción de la cultura de calidad y una cultura de bienestar en las IES del Ecuador.

Es importante resaltar que, en el país, la responsabilidad de velar por el bienestar de los estudiantes cuenta con una larga trayectoria en las leyes de educación superior. En todas estas normativas, la creación de estas instancias ha sido dispuesta como de cumplimiento obligatorio para las IES. Sin embargo, en el país existen pocos estudios sobre las estructuras y acciones de bienestar.

---

<sup>1</sup>De acuerdo al literal «b» del artículo 12 de la Ley Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior que entró en vigencia en agosto de 2018, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior forma parte de los organismos públicos del sistema de educación superior. De allí se infiere su nuevo nombre y sus nuevas siglas: CACES, y reemplaza al antiguo Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (CEAACES), del cual toma las competencias con un nuevo enfoque sobre el aseguramiento de la calidad. El levantamiento de información para este estudio fue realizado bajo la normativa de la LOES 2010 y se enfoca en ese marco legal.

Si bien, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), en su artículo 86, identifica como población objetivo de las acciones de bienestar a los estudiantes y dispone que la responsabilidad de su promoción recaerá en las «Unidades de Bienestar Estudiantil»; esta investigación sigue la orientación de la Ley en su conjunto, por lo que involucra las percepciones de todos los actores que conforman la comunidad universitaria.

Este enfoque es congruente con la nueva normativa vigente, ya que la Ley reformativa de la LOES (2018) asume al bienestar desde un enfoque integral que busca promover los derechos de toda la comunidad que hace parte de las instituciones de educación superior. Si bien, en ambas leyes orgánicas se establece la existencia de una instancia administrativa encargada de velar por las necesidades de los estudiantes y de la comunidad institucional, las IES también son responsables de viabilizar el bienestar de toda la comunidad universitaria a través de estrategias y políticas que promuevan la equidad. Desde esta perspectiva, la implementación de estas acciones influye tanto en la calidad de la educación superior como en la de las instituciones.

El bienestar es un punto de suma importancia para que la ciudadanía tenga acceso a derechos y oportunidades y facilite una convivencia pacífica. Por ejemplo, en el Plan Nacional de Buen Vivir, se menciona la importancia del bienestar como un principio fundamental de la convivencia:

Nuestro desafío fundamental es universalizar los derechos y las oportunidades para que toda la ciudadanía ecuatoriana viva en plenitud. La realización y la felicidad individuales van de la mano del bienestar colectivo, del mutuo reconocimiento y la solidaridad, del respeto a la dignidad ajena y del cuidado de la naturaleza (Plan Nacional del Buen Vivir, 2013-2017, pág. 24).

Se debe recalcar que este estudio fue desarrollado con el marco normativo del año 2010, por lo que es importante señalar que la propuesta de bienestar para el presente estudio se denomina bienestar universitario que

se asume desde lo integral y no solo desde lo estudiantil; mismo enfoque que en la normativa actual se asume como bienestar en las instituciones de educación superior. Sin embargo, tanto la información recabada, como las inferencias y conclusiones que de ella se derivan, siguen siendo pertinentes; no solo porque la Ley Reformatoria da continuidad al espíritu del concepto de bienestar de la anterior regulación, sino también, porque la estructura de los organismos encargados del bienestar en las instituciones de educación superior, obedecen a dinámicas sociales más amplias y complejas que no se modifican en el corto plazo.

En este estudio, se encuentran varios pasajes que hacen alusión al bienestar y su importancia para organizar sociedades con calidad de vida. No obstante, se ha discutido poco de manera detallada el bienestar dentro de las instituciones educativas. Por lo tanto, la relevancia de este trabajo se sitúa justamente en este aspecto que no ha sido debatido en profundidad en relación con las políticas públicas del país.

## **Metodología del estudio**

Este estudio tiene un diseño metodológico principalmente cualitativo, pero usó herramientas cuantitativas de recolección y análisis de información. Esta combinación de métodos permitió recabar información a profundidad de cinco grupos de actores de la comunidad universitaria en las IES de los casos trabajados; a saber: docentes, estudiantes, administrativos, personal de servicios y encargados o responsables de las Unidades de Bienestar (UB).

La recolección de información se la realizó bajo un acuerdo de confidencialidad, establecido tanto con las universidades, como con los actores que participaron del estudio. De esa manera, ninguna de las actividades de campo se realizó sin el previo conocimiento y aceptación de los participantes sobre los fines y usos de la información recopilada. Todos los participantes fueron comunicados de manera verbal y escrita sobre la confidencialidad de sus opiniones, así como de su uso exclusivo a los propósitos del estudio. Con base en lo anterior, los registros que

se exponen en diferentes citas de este documento no mencionan los nombres de las universidades ni de las personas que, de manera voluntaria, participaron en este estudio.

Para la recolección de información se efectuó un trabajo de campo en universidades ubicadas en distintas regiones del país. Los criterios que se aplicaron para seleccionar las universidades que formaron parte del estudio fueron:

- Tipo de financiamiento
- Categoría otorgada tras la evaluación institucional realizada por el antiguo CEAACES
- Oferta académica (se dio relevancia a aquellas que ofertan las carreras próximas a ser evaluadas, y también a las de posgrado por contar con un estudiantado de diferente perfil, edad y necesidades)
- Ubicación geográfica (por región, centro y periferia)
- Número de estudiantes

De acuerdo a estas características de las IES del sistema de educación superior del Ecuador, se escogieron once universidades y escuelas politécnicas para participar en esta investigación. En el transcurso del trabajo de campo, dos universidades no pudieron participar por procesos internos; por este motivo, la muestra quedó conformada por nueve IES, de las cuales cinco quedaron a cargo del CACES y cuatro a cargo de la UDLA. Las instituciones que hicieron parte de la investigación fueron:

- Universidad Particular San Gregorio de Portoviejo,
- Universidad de Cuenca,
- Escuela Superior Politécnica del Chimborazo,
- Universidad Central,
- Universidad de las Américas,
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO),
- Universidad Politécnica Estatal del Carchi,
- Universidad Técnica Particular de Loja,

- Universidad Técnica de Ambato.

Los instrumentos aplicados para el trabajo de campo fueron:

- Observación etnográfica,
- Entrevistas a profundidad,
- Grupos focales, y
- Encuestas.

A continuación, se describe el desarrollo metodológico de la investigación aplicada.

Se revisaron documentos oficiales, incluyendo las normativas legales pertinentes al tema y documentos institucionales que incluyeran proyectos y programas. El análisis de la información documental entregada por las universidades permitió saber si cuentan con reglamentos, planes y programas de bienestar. De igual manera, se revisó si los mencionados documentos se encuentran publicados en la página web y si guardan concordancia con lo establecido en la normativa vigente que rige el sistema de educación superior y con las políticas de cada institución.

También, se llevó a cabo una revisión histórica y bibliográfica para retroalimentar y ampliar el conocimiento histórico, teórico, normativo y práctico sobre el bienestar estudiantil. Esto permitió construir una definición compleja del bienestar universitario, y conocer experiencias regionales e internacionales que sirvieron de contraste para el análisis del caso ecuatoriano. Para la reconstrucción histórica, se revisó y codificó información de los documentos legales, entrevistas a actores universitarios y políticos involucrados con la redacción y promulgación de la LOES 2010.

Se visitaron las nueve universidades para concluir la primera fase del trabajo de campo. La observación fue registrada en cada una de las instituciones utilizando un formato de recolección de información.

Se realizaron entrevistas a profundidad a estudiantes, docentes, personal administrativo y de servicios, así como a los directores de las UB, para co-

nocer la gestión en la aplicación y efectividad de los servicios. En cada una de las universidades, la selección de los participantes corrió a cargo de las UB. En promedio se entrevistaron dos personas por cada colectivo, incluidos los directores de cada UB.

Para conocer la conducta y actitudes sociales de los actores sobre el tema, se usaron las técnicas de grupos focales, dada la eficacia de estas herramientas para generar discursos espontáneos con mayor variedad y cantidad de respuestas. Se trabajó con grupos focales integrados entre cinco y doce personas que abordaron temáticas de calidad de vida en la universidad y del funcionamiento de las unidades de bienestar. En un primer momento, se propusieron grupos focales mixtos; no obstante, en el transcurso de la investigación se decidió que los únicos grupos mixtos fueran los de los estudiantes; esto ocurrió porque era necesario identificar temas sensibles relativos a violencia sexual y se evidenció que las mujeres no se sentían cómodas para hablar de estas temáticas en frente de los varones; al respecto, no había diferencia relevante en la información que arrojaban los grupos de otros actores.

Las conversaciones de los grupos fueron grabadas y transcritas, de igual modo que las entrevistas. Antes de iniciar la entrevista o la discusión con el grupo focal, se informó a cada uno de los participantes que las conversaciones iban a ser grabadas y que, en caso de desearlo, se podían retirar o no contestar. La voluntad de participar, así como la confidencialidad de la información, quedó registrada en el acuerdo que todos accedieron a firmar.

Con un formato de registro de información, se recurrió a las páginas o sitios web de las IES con el fin de conocer cuántas de sus políticas publicitan y cuántas iniciativas se quedan sin difusión<sup>2</sup>.

A través de la Red Ecuatoriana de Universidades Promotoras de Salud y Bienestar (REUPSB), la UDLA envió un formulario de encuesta a los directores de las unidades de bienestar que hacen parte de este colectivo, con el fin de recolectar información oficial de las instituciones (políticas, normativas, existencia de unidad bienestar) y se permitió la participación de todas las

---

<sup>2</sup>La información del análisis de contenido se encuentra consignada en tablas Excel.

IES que voluntariamente desearan brindar la información solicitada. Las encuestas se realizaron en la última fase de levantamiento de información para tener un panorama amplio de temas que sobresalieron en el levantamiento de datos cualitativos de recolección de información<sup>3</sup>. Esta actividad coincidió con el proceso de recategorización llevado a cabo por el antiguo CEAACES, por lo que algunas universidades no respondieron al formulario.

Para el análisis de la información primaria, las entrevistas, grupos de discusión y grupos focales fueron grabados y transcritos; posteriormente se categorizó ese material utilizando el software de análisis cualitativo Atlas.ti. Se creó una unidad hermenéutica o de análisis con 126 documentos, los cuales se segmentaron con un esquema de codificación que incluyó variables a priori<sup>4</sup>, con base en la revisión bibliográfica y los objetivos.

Este primer esquema de categorización de la información constó de cuatro dimensiones, cada una las cuales incorporaba otras categorías referentes a servicios y acciones. Estas dimensiones son: asistencial, salud mental y física, académica profesional y social.

Adicionalmente, el análisis de esta información incluyó la segmentación de la información por sexo y tipo de actor, así como una codificación para captar la idea de bienestar manejada por los actores, las actividades de gestión y la valoración de esta por parte de cada uno de ellos. La estructura de esta codificación fue la siguiente: concepto, reglamento, impacto, indicadores, calidad, políticas y programas.

Posteriormente, fue necesario incorporar una nueva codificación que contuviera los conceptos claves del marco teórico, con objeto de hacer operativo el análisis y de categorizar los resultados del mismo, mediante la formulación de relaciones semánticas correspondientes a cada modelo de bienestar identificado en la literatura. Además, se organizó la información

---

<sup>3</sup>El borrador del formulario de encuesta y la tabulación de la misma se encuentra en un archivo digital.

<sup>4</sup>La desagregación de la información de las entrevistas y grupos focales se encuentra en una unidad hermenéutica del programa Atlas.Ti. Tanto esta información, como los registros de las entrevistas se encuentran en un archivo digital.



extraída de las entrevistas y los grupos focales bajo categorías de análisis más amplias y abarcadoras, las cuales, a su vez, dieron forma al esquema del documento final:

- concepto y enfoques de bienestar,
- recorrido histórico por la legislación de educación superior en Ecuador,
- concepción del bienestar por parte de los actores,
- importancia de las Unidades de Bienestar desde el punto de vista de los actores.

Este libro se encuentra dividido en cinco capítulos. En el primer capítulo se hace una revisión de la literatura sobre el concepto de bienestar, y la manera en la que estos planteamientos han sido incorporados a la orientación misional de la universidad. En este recorrido se observa que el concepto de bienestar no es unívoco, y que más bien se trata de una idea que ha estado en un continuo replanteamiento, a la cual se han ido incorporando una multiplicidad de elementos o condicionantes para definir lo que se considera una vida buena. Estos debates han tenido su correlato en la manera en que se piensa el bienestar en la educación superior y la forma de gestionarlo. De este modo, se destaca que la intencionalidad del bienestar en la universidad, en su conceptualización, ha transitado de una preocupación minimalista enfocada en atender las necesidades, a una más amplia o integral, que considera el bienestar como un proceso de autorrealización de la persona donde intervienen una serie de dimensiones que la institución debe considerar.

En el segundo capítulo se hace un recorrido histórico por la legislación de educación superior en el Ecuador desde mediados del siglo XX, enfocado en el desenvolvimiento de la función de bienestar en la educación superior, revisión que culmina con la actual Ley Orgánica de Educación Superior (LOES 2018).

Muchos de los principios de la LOES 2010 ya se destacan en la Ley de Educación Superior (LES) del año 2000, aunque sin el énfasis de derechos que presenta la LOES y el Plan Nacional del Buen Vivir. Empero, para

la finalidad de este trabajo, la construcción y definición del concepto «bienestar» se la hace en función del discurso de los actores de la comunidad universitaria: cómo entienden el bienestar y cómo lo viven en la institución.

Esta sección caracteriza los diversos momentos, así como a los actores de la comunidad universitaria cuya movilización exige y consigue la inclusión del tema del bienestar en la legislación, las tensiones entre actores universitarios y gobiernos, las diferentes caracterizaciones del bienestar a lo largo de su historia y el declive de la capacidad de incidencia política hasta el momento en que el Estado se encarga de incluir las reivindicaciones históricas de los actores universitarios en el cuerpo normativo de la LOES del año 2010.

En el tercer capítulo se explora la manera en la que es entendido el concepto de bienestar por los actores que participaron en las entrevistas y grupos focales. En ese sentido, esta sección recoge las opiniones de aquello que los mencionados actores consideran o valoran como indispensable para llevar una vida buena o tener calidad de vida en el contexto universitario. Esto incluye el sentido común de los actores universitarios sobre lo que permite a las personas tener o no bienestar en el marco de una institución de educación superior, así como el rol que los actores entrevistados asignan a la universidad y específicamente a las UB en el desempeño de esta función.

En el cuarto capítulo se analiza, desde el punto de vista de los actores, la importancia otorgada a las UB y a las políticas emanadas de ellas. De esa manera, se explora la forma en que los actores evalúan las políticas, y si consideran o reconocen que las acciones de estas unidades inciden en la vida universitaria, así como a la calidad de la educación que se imparte en los centros educativos.

Finalmente, en el quinto capítulo, se desarrolla exhaustivamente la descripción de la tipología de acciones de las UB en las IES de los casos trabajados y establece una relación entre enfoques teóricos y prácticas institucionales de bienestar en las universidades.

# **Capítulo primero**

Enfoques de bienestar en la universidad



Para emprender el análisis de la situación actual del bienestar en las universidades del país, en este capítulo se realiza una revisión de la literatura sobre el concepto de bienestar. Aunque este acápite se centra en aquellos planteamientos que han propuesto la incorporación del bienestar como parte de la orientación misional de la universidad, es importante destacar que estas ideas hacen parte de debates más generales e influyentes sobre los condicionantes para llevar una vida buena.

La concepción del bienestar es una idea que ha suscitado importantes reflexiones, aunque es en occidente donde la preocupación por su comprensión ha tenido mayores repercusiones y claridad. Muchas de estas reflexiones se han abordado bajo conceptos como felicidad, placer, dicha, entre otras, en una acepción individual y social. Las bases de este debate se encuentran en el pensamiento griego clásico, ligado a discusiones éticas sobre la manera de actuar racional o virtuosa.

En el siglo XX, el debate sobre el bienestar es dominado por la economía política. Surge en un contexto en el que las sociedades industriales de Occidente desarrollan un nuevo modelo de convivencia basado en la ampliación de los servicios sociales y derechos, donde resulta indispensable la distribución de la utilidad entre cada uno de los miembros de la sociedad. Se entiende que estas medidas por sí mismas mejoran la situación social de la población, lo cual indica una comprensión del bienestar de corte utilitario que asocia el concepto con la satisfacción de necesidades por medio de bienes y servicios (Sen, 1996)<sup>5</sup>.

Desde esta perspectiva, la preocupación por el bienestar de las personas se manifiesta mediante acciones de asistencia, bajo el concepto de «bienestar social». Por su parte, la forma de evaluar los niveles de satisfacción de las

---

<sup>5</sup>Este criterio será desarrollado ampliamente por la llamada «economía del bienestar», que fundamenta la política social del «Estado de bienestar» en Europa, así como del «Estado desarrollista» en su versión latinoamericana.

políticas socioeconómicas se realiza mediante indicadores de «calidad de vida» que analizan condiciones objetivas, centradas en la persona (Urzúa y Cáqueo-Urizar, 2012). Buena parte de esta postura económica se nutre de las conceptualizaciones de la psicología positivista, donde subyace una visión individualista del ser humano con escasa conexión social (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Hasta bien avanzado el siglo XX, esta forma sintética de concebir el bienestar fue central en las políticas sociales y económicas. No obstante, de manera gradual, a lo largo de la década del setenta y ochenta, a los abordajes económicos y centrados en el individuo se incorporan perspectivas más abarcadoras.

Algunos análisis resaltan que el gozar de una vida buena no solo deriva de cuestiones materiales, sino que el bienestar de una persona es también dependiente del contexto en el que se desenvuelve, como de su estado interior o psicológico (García, 2002). De esa manera, tener una buena vida no depende solamente de condiciones objetivas o materiales, sino también de las oportunidades que otorgue la estructura social y el entorno ecológico, los aspectos psicológicos relacionados con las percepciones y evaluaciones sociales que hacen las personas sobre la vida que llevan, todos en conjunto entran a considerarse como factores.

En esta forma abarcadora de entender el bienestar convergen distintas disciplinas. Resalta el hecho de que no solo ofrecen una mirada más amplia o integral de los factores propios del bienestar sino también de aquellas condiciones que posibilitan o truncan el llevar una vida con plenitud.

Enfoques de la Psicología y la Medicina van a entender el bienestar como un estado que se expresa en las buenas funciones mentales y físicas de las personas, el cual se encuentra en estrecho vínculo con el contexto social en el que la vida transcurre. Varias vertientes de la Psicología van a resaltar, por ejemplo, cómo el contexto social actúa como determinante del estado de ánimo, nivel afectivo y de comportamiento social de las personas. Desde la Medicina, se recogen algunas elaboraciones psicosociales, aunque otros enfoques relacionan de manera más directa los fenómenos de salud y enfermedad con hechos sociales como la pobreza e inequidad social. Desde

estas perspectivas, una vida buena o saludable se consigue en la medida en que se actúe sobre aquellos determinantes que perpetúan las desigualdades sociales y que crean entornos materiales perjudiciales, así como prácticas que no contribuyen a llevar una vida saludable (Velasco, 2009).

Por su parte, desde algunas corrientes de la Sociología y la Filosofía, el bienestar se asocia con la posibilidad real que tengan las personas para desarrollarse como individuo y como miembro de una sociedad. En este caso, las personas obtienen bienestar cuando tienen a disposición una gama de recursos útiles para desarrollar un plan de vida racional, sea cual este fuere. Desde la filosofía política, uno de los autores que aborda este argumento es John Rawls. A partir de la perspectiva del «liberalismo igualitario» que este autor desarrolla, la garantía de acceso a bienes para el desarrollo individual y social es un acto moral que no solo se refleja en la posibilidad de ejercer derechos civiles, sino también en la eliminación de las diferencias arbitrarias que ponen a las personas en desventaja. En ese contexto, un acto de justicia es el reparto equitativo de bienes que son valorados como fundamentales para llevar una vida en las mismas condiciones que gozan los demás (Rawls, 1995; Kymlicka, 1995).

Aunque la anterior perspectiva es muy importante, la postura más influyente que asocia el bienestar con la posibilidad de elegir una determinada clase de vida es la desarrollada por Amartya Sen. Su idea del desarrollo humano se opone a la perspectiva utilitarista y económica del bienestar. Plantea que las personas no obtienen bienestar por los recursos que poseen o acceden, sino por aquello que logran hacer o ser durante su vida (Sen, 1996). Dicho de otro modo, el bienestar se obtiene cuando la persona dispone de una gama de opciones que le permite hacer cosas valiosas, vivir una vida más larga, eludir enfermedades evitables, acceder a conocimientos y lograr plenamente la vida que ha elegido (Griffin, 2001, págs. 13-14).

Visto en perspectiva histórica, cada uno de los enfoques resaltados anteriormente aportaron al entendimiento de la idea de bienestar. Muchos de sus elementos fueron incorporados como parte del repertorio de acciones estatales en pro de lograr una mejor calidad de vida y bienestar social.

Esto conlleva que la valoración de los aspectos que se consideran indispensables para que una persona tenga una vida buena, vayan cambiando de manera progresiva.

La evolución del concepto no solo ha afectado la forma en que los Estados orientan sus políticas sociales. En este proceso, las universidades también han modificado la forma de gestionar el bienestar, ampliando su conceptualización. Como se puede observar en las siguientes páginas, en el ámbito universitario la gestión del bienestar ha transitado de una preocupación minimalista, enfocada en atender las necesidades una más amplia o integral, que considera el bienestar como un proceso de autorrealización de la persona, donde intervienen una serie de factores como las oportunidades, las ventajas, la salud, el desarrollo de capacidades, entre otros.

## **Asistencia, bienestar y asistencialismo**

La asistencia es tal vez la manera más común de entender el bienestar. La asistencia puede definirse de forma general como una actividad social que se presenta en forma de ayuda para suplir necesidades básicas o inmediatas (Alayón, 1991). Las acciones de bienestar se materializan mediante una serie de prestaciones o servicios que se dirigen a atender los efectos de carencias que ponen en riesgo la vida de las personas o satisfacer necesidades que aportan a su desarrollo individual y social y disminuyen la profundización de situaciones de exclusión o marginalidad. De esta definición se desprende que la asistencia no se dirige a resolver las causas de una situación, sino a tratar consecuencias, por lo que acabar con un problema es ir más allá de la función que esta actividad tiene (Fletes, 2013, pág. 2). La asistencia se ofrece en una variedad de servicios, destacándose los sanitarios, de alimentación, techo y abrigo, apoyo psicológico, entre otros.

Los satisfactores de la asistencia pueden ir dirigidos a individuos y grupos específicos. La forma de atención es determinada por las necesidades de la población y también por la forma en que estas sean reconocidas por el



agente que provee la ayuda. Así, cada grupo obtiene una variación específica de asistencia, con una oferta concreta de satisfactores (Fletes, 2013, pág. 2)<sup>6</sup>.

Las acciones asistenciales pueden estar guiadas por fundamentos variados que otorgan un carácter distinto a la atención de las necesidades. El Estado, por ejemplo, provee este tipo de prestaciones y servicios mediante programas de «asistencia social», lo cual hace parte de sus atribuciones públicas. En este caso, la satisfacción de necesidades se asume como un derecho ciudadano, lo cual dista de aquellas formas de asistencia cuyos fundamentos derivan de acciones filantrópicas o de caridad<sup>7</sup>.

Las medidas de asistencia social parten del reconocimiento de las desigualdades y diferencias como un hecho social; es decir, como producto del sistema económico y de la organización social, e igualmente, del desarrollo de una conciencia pública que ubica al Estado como el principal garante del bienestar general de la sociedad (Guadarrama, 1999). Esta forma de atender las necesidades sociales se promueve en los diferentes espacios que hacen parte de lo público del Estado, y sobre el que este ejerce una regulación.

La educación superior es uno de esos ámbitos de regulación donde los servicios de asistencia social se han implementado, lo cual cuenta con una larga tradición. Dado el carácter público que tiene esta asistencia, los servicios que se ofrecen se entienden como un derecho legítimo de quien los recibe, y derivan de un mandato legal -leyes de educación superior- que formalizan su implementación en instituciones públicas como privadas. Esta asistencia considera aspectos como la pobreza, la exclusión y las

---

<sup>6</sup>Así, por ejemplo, los servicios de asistencia que se dirigen a atender a personas en situación de calle no tienen la misma finalidad que los beneficios asistenciales que se destinan a los estudiantes de una institución de educación superior.

<sup>7</sup>Históricamente, la asistencia ha estado presente en tradiciones morales como la caridad y, desde la modernidad, en ideas como la filantropía y la asistencia social (Guadarrama, 1999, pág. 118). Cada una de estas formas de atención es guiada por principios que otorgan un carácter distinto a la hora de encarar las necesidades sociales. La caridad, por ejemplo, deriva de una virtud teológica de amor al prójimo o auxilio al necesitado y ha sido movilizadora generalmente desde el ámbito eclesial. Las acciones filantrópicas, por su parte, devienen de ideales altruistas como la práctica del bien, la solidaridad, la generosidad, y surge como una actividad voluntaria individual o de pequeños grupos, de lo que suele denominarse como sociedad civil (Fletes, 2013, pág. 3). En cuanto a la asistencia social, deriva de un mandato legal y de su implementación se ocupa la esfera gubernamental.

desigualdades, aunque su principal orientación es atender las necesidades de los estudiantes como soporte a su experiencia formativa. En ese sentido, se han entendido los servicios asistenciales en la universidad como un complemento de la formación del estudiante que favorece su rendimiento académico y como un dinamizador de la vida universitaria que le otorga contenido humano y social a su permanencia en la universidad (Barrientos, 1983, citado en Contecha, 2008, pág. 25; García Martín, 2002)<sup>8</sup>.

Tanto en la educación superior, como en otros ámbitos de interés público, la asistencia social ha jugado un papel importante. Sin embargo, se han hecho notorias las limitaciones y riesgos que entraña esta práctica. Así, por ejemplo, se ha destacado como una de las limitaciones más notorias, el carácter emergente de la asistencia, que trata las consecuencias y no causas de una determinada situación. Igualmente, la diferencia que se presenta entre las necesidades que se pretenden satisfacer y la disponibilidad de recursos humanos, materiales y financieros que se destinan para este propósito (Fletes, 2013, pág. 6). El riesgo, por su parte, se encuentra en que los servicios de asistencia se asuman como compensatorios o residuales y en consecuencia se desconozca que quien recibe la ayuda lo hace como portador legítimo de derechos (Guadarrama, 1999; Fletes, 2013). Cuando esto sucede, se incurre en una orientación asistencialista, «lo cual no es otra cosa que la deformación de la asistencia» (Ander-Egg, 2003, pág. 8).

En el asistencialismo intervienen una serie de subjetividades que afectan la provisión de servicios. En lo que sigue de esta reflexión nos interesa destacar específicamente, la actitud del actor interviniente (Ander-Egg, 2003), la manera como son asimiladas las personas que reciben los servicios y los efectos de las acciones sobre los beneficiarios (Grassi, 2003; Alayón, 1980).

Un aspecto distintivo de las prácticas asistencialistas es la actitud que asume el actor interviniente frente al acto de ayudar. El acto de ayudar puede estar guiado por sentimientos como la bondad o la simpatía, que pueden ser desencadenados por «la aflicción obvia, el grito de alguien

---

<sup>8</sup>Dentro de los servicios asistenciales más comunes se encuentran los servicios médicos y dentales, los comedores y residencia estudiantil, las librerías, almacenes de útiles y materiales, la orientación profesional, el apoyo psicológico y las becas.

que pide ayuda» (Gronemeyer, 1996, pág. 12-13). En esta situación, como plantea Gronemeyer, la ayuda es un evento circunstancial, o un hecho que obliga a quien proporciona la ayuda a actuar de manera inmediata sin que las actividades estén organizadas ni sean sostenidas o responsables. Una manera gráfica de explicar esta forma de proceder sería la idea de actuar como bomberos que apagan conatos de incendio, no siempre guiados por un plan de prevención.

Por supuesto, el asistencialismo también puede estar presente en acciones premeditadas. Esta puede manifestarse cuando la asistencia es vista como un favor del cual se espera una respuesta de gratitud (Fletes, 2013, pág. 10).

En estas circunstancias, resalta Gronemeyer (1996), es común que la asistencia esté dirigida a superar una situación que es definida como un déficit por el actor que presta la ayuda, en lo cual intervienen sus juicios de valor y, con ellos, la atribución de decidir aquello que necesitan los demás, o aquello que es bueno para su vida. La ayuda diagnosticada desde afuera impone el punto de vista de quien provee la asistencia, y en ese sentido, no se preocupa por las ideas de bienestar que puedan tener quienes requieren o demandan ayuda, con lo cual se despoja a las personas de su autonomía para decidir.

Este hecho, a decir de Freire (1967), contradice la vocación natural de la persona de ser sujeto o participe en el proceso de satisfacer sus necesidades. Pero también deniega el proceso de democratización en el que se fundan las sociedades actuales.

A este aspecto del asistencialismo también se lo denomina paternalismo. El significado de esta práctica se extrae de la analogía con las relaciones paterno-filiales y hace referencia a la relación tutelar que establece quien ofrece la ayuda con el «necesitado» (Pasquino, 2005, pág. 908). Como práctica, el paternalismo puede expresarse en políticas dirigidas a garantizar el bienestar de las personas «ya sea para evitarle daño o para procurarle un bien» (Cortina, 1997, pág. 70). Lo que se cuestiona de esta actividad es que, en la provisión de servicios, las medidas se ejercen desde una instancia de

decisión, con métodos meramente administrativos que excluyen la opinión y participación de quienes reciben la atención en el diseño de la misma (Pasquino, 1998).

Béjar (s. f.), en un estudio sobre las unidades de bienestar en la universidad, resalta cómo se expresa este aspecto paternalista del asistencialismo cuando se asume una administración vertical. Esta forma de suministrar apoyos y servicios es problemática en tanto asume al beneficiario como un actor pasivo, que es incorporado a ellos de forma mecánica y esporádica negándole la posibilidad de involucrarse en el reconocimiento de las propias necesidades, así como en la búsqueda de los medios adecuados para satisfacerlos.

No obstante, además de la pasividad, el asistencialismo también se caracteriza por que legitima los apoyos o ayudas en representaciones estigmatizantes de las personas. Como plantea Grassi, las intervenciones asistencialistas se focalizan en figuras como la del «débil», el «careciente» o en personas o sectores de la población que se asumen como generadores de problemas, como el «inadaptado», «el vago» o el «marginal» (2003, pág. 28). De esa manera, el asistencialismo tiende a definir comúnmente a los sujetos destinatarios de las ayudas como clientes «vergonzantes».

Este tipo de representaciones menoscaba a la persona que es objeto de la asistencia y erosiona su dignidad. De acuerdo con Rodríguez-Paredes y Parrilla, un servicio es estigmatizador cuando al «recipiente [...] la asistencia lo avergüenza o humilla y le hace sentir culpable o avergonzado; cuando lo previene o lo hace dudar de buscar ayuda; cuando lo priva de sus derechos o lo trata con desdén; cuando lo marca y lo diferencia de otros» (1991, pág. 42).

Estas representaciones, que desde enfoques distintos se consideran formas de violencia, ocasionan una serie de impactos en las actitudes individuales y colectivas, que pueden incluso conducir a que las personas incorporen como parte de su identidad la representación estigmatizante. En este caso pueden manifestarse tipos de dependencia, no solo clientelar

sino psicológica. Dentro de estas últimas, Rodríguez-Paredes y Parrilla destacan «la necesidad de depender de otros porque se piensa que se es incapaz de actuar por uno mismo», la cual está marcada por una «actitud de resignación, un sentido de minusvalía, por la impotencia, hostilidad [...] pasividad y la inhabilidad» (1991, pág. 42-43). En definitiva, una serie de actitudes adormecedoras que disminuyen la voluntad y capacidad de la gente para tomar las riendas de su propio destino y convertirse en gestora de su realidad (Rodríguez-Paredes y Parrilla, 1991).

De acuerdo con los anteriores párrafos, el asistencialismo es una actividad a superar. Desde el punto de vista administrativo, la actividad asistencialista tendría a su favor -por el carácter minimalista de entender el bienestar- una labor más «sencilla», en tanto las condiciones para que una persona tenga una vida buena se reducen a la provisión de servicios. Desde los años ochenta, múltiples voces han hecho un llamado para abandonar la noción asistencialista de la provisión de servicios orientadas al bienestar en la universidad. Dichos cuestionamientos proponen que las instituciones asuman enfoques donde prime el análisis de las necesidades de las personas y donde se asuma que estas son variadas y no remiten únicamente a aspectos objetivos. Estos posicionamientos también apelan a que las universidades asuman modelos de gestión participativos en sus unidades de bienestar, acordes con las necesidades presentes en los campus. Cada una de estas temáticas conlleva entender y abordar el bienestar a partir de un modelo de derechos, en el cual las unidades de bienestar asumen su labor a partir de una visión abarcadora que considera el entorno integral del ser humano.

## **Bienestar como equidad**

La inclusión se encuentra ligada conceptualmente a la idea de equidad, la cual suele ser entendida como un sinónimo de igualdad, aunque no son lo mismo. Esta última, por lo general, se relaciona con el trato idéntico entre personas que integran una sociedad (como lo puede ser la igualdad formal respecto a las leyes), mientras que la equidad hace referencia al

reconocimiento de diferencias arbitrarias en la sociedad, que exigen equilibrar aquellas condiciones que suponen una desventaja.

Las acciones afirmativas han sido uno de los instrumentos predilectos dentro de las políticas orientadas a superar las condiciones que de otro modo perpetuarían las desigualdades sociales. A grandes rasgos, su singularidad reside en garantizar a los grupos socialmente en desventaja un conjunto de oportunidades reales en relación con los grupos más favorecidos, mediante acciones compensatorias en el plano económico, social o cultural, que suponen un trato preferente (Urteaga, 2009). Estas acciones han tomado gran relevancia en este lado del mundo, principalmente por la utilidad que ha tenido este discurso político para que grupos culturalmente distintos y marginados históricamente se visibilicen en el espacio público. Aunque el reconocimiento de la etnicidad no es la única reivindicación que ha entrado en este debate público, también temas como las relaciones de género, estatus migratorio, la clase social, la atención a la discapacidad, entre otros, son tratados bajo el principio de trato preferente.

Las políticas de trato preferente abarcan distintos ámbitos de interacción social, entre ellos los educativos y, al interior de estos, de manera más notoria, en las políticas de ingreso de la educación superior. En la universidad se han adoptado mecanismos compensatorios dirigidos a grupos socialmente en desventaja, lo cual ha suscitado una serie de controversias. Las críticas se han dirigido a los mecanismos más utilizados dentro de las dos categorías en las que se agrupan las acciones afirmativas, como lo son la «suspensión de las reglas de competencia» y la «adaptación de las reglas de competencia» (Urteaga, 2009, pág. 193-196). Destacan los cuestionamientos al establecimiento de cupos fijos de ingreso a estudiantes de grupos minoritarios y minorizados, en tanto estas acciones promueven la discriminación a la inversa. Igualmente, se discute que este tipo de acciones promueven una representación negativa de las personas a quienes va dirigido el trato preferente, como la de que serían personas intelectualmente menos capacitadas (Cohen y Sterba, 2003, citados por Celis-Giraldo, 2009, pág. 111). Esta imagen no solo se crea al momento del ingreso, sino que se refuerza cuando desarrollan sus estudios.

Por ejemplo, cuando llegan a ser incluidos en grupos por categoría de destreza académica o cuando se les hace un seguimiento para garantizar su «adaptación» a la educación superior (Trent, 2003, citado por Celis-Giraldo, 2009, pág. 112).

Existen muchas experiencias que refuerzan la necesidad y pertinencia de este tipo de acciones en la educación superior. Más allá de los alegatos referidos al mérito, que han sido confrontados evidenciando que, justamente, la desigualdad social impide que todos partan desde el mismo punto; lo que se valora de este tipo de acciones, además de garantizar oportunidades reales en acceso, es la construcción humana de los estudiantes en un ambiente de diversidad. La tarea, como evidencian algunos estudios, no es nada sencilla. Las acciones afirmativas no solo tienen que ver con «cuotas» o mejoras en infraestructura, sino que también intervienen la promoción del respeto, el reconocimiento y valoración del otro como diferente pero no desigual en derechos, lo cual no solo atañe a los estudiantes sino a la comunidad en general. Como puede observarse en el artículo de Ingreja (s. f.) sobre este tipo de políticas en Brasil, la comprensión de las diferencias es una condición necesaria para el aprendizaje de los estudiantes y para la no reproducción de las desigualdades sociales en el ámbito educativo. Las propuestas más actuales enfatizan en la puesta en práctica de políticas afirmativas con el fin de evitar situaciones de discriminación que no segreguen, ni refuercen los imaginarios negativos.

Una perspectiva con un desarrollo más amplio sobre la diversidad en lo educativo es la educación inclusiva. En la literatura sobre la inclusión, no se ha identificado una relación explícita entre esta y el bienestar. No obstante, la bibliografía consultada sugiere que la inclusión de colectivos vulnerables es un tema que debe incorporarse a la misión de las universidades, y que, en la implementación de esta política, las Unidades de Bienestar desempeñan un rol fundamental.

Por lo general, la educación inclusiva es considerada como una respuesta educativa orientada a aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, lo inclusivo no se reduce a la «educación especial».

Estos planteamientos se encuentran orientados a superar las situaciones de exclusión social que padecen amplios sectores de la población por sus circunstancias personales, su origen social o cultural. Como plantea la Fundación InterRed (Fernández, 2009), la educación inclusiva procura que la educación cumpla su función primigenia de servir como instrumento para reducir las brechas que separan a grupos favorecidos y desfavorecidos. Desde esta perspectiva, la educación se eleva a derecho esencial que debe ser garantizado a todos con calidad, pero adaptándose a la diversidad y atendiendo las necesidades de cada estudiante, por tanto, sin que estas diferencias se conviertan en restricciones que afecten las oportunidades educativas a lo largo de su vida. Esto implica para los sistemas educativos un compromiso decidido con la construcción de sociedades más justas y equitativas, para lo cual son imprescindibles transformaciones en el mismo sentido en campos como el de la política, la economía o la cultura. El siguiente párrafo es bastante claro en ese aspecto:

Educación inclusiva es un principio general que debe impregnar tanto la cultura de la comunidad como las políticas educativas, como las prácticas de enseñanza aprendizaje, en orden a hacer posible que todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico y cultural, y de sus capacidades individuales innatas o adquiridas, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje en cualquier contexto educativo, contribuyendo de este modo a forjar sociedades justas y equitativas (Fernández, 2009, pág. 20).

El concepto de *inclusión*, ligado a lo educativo, surge en los años noventa del siglo XX, como un desarrollo del modelo de Necesidades Educativas Especiales (NEE), elaborado a finales de los años setenta (Fernández, 2009). Esta noción viene a cuestionar, pero también a proponer, una alternativa a las prácticas integradoras que dominaban la educación del alumnado con necesidades especiales en el contexto europeo. Claudia Grau (1998) hace una muy buena síntesis acerca de la evolución del pensamiento y prácticas pedagógicas en torno a la diversidad. En términos históricos, se pasa de una visión donde la diferencia en los sistemas educativos es tratada en términos de «anormalidad» -vinculada principalmente a las personas que



evidenciaban una «discapacidad» de acuerdo con los cánones sociales-, a otra donde la diferencia no es catalogada bajo denominaciones ahora inaceptables como «deficiencia», «discapacidad» o «minusvalía», sino que comienza a hablarse de la existencia de diversidad de personas que presentan diferentes necesidades.

Varios de estos avances han sido discutidos e impulsados por organismos internacionales en conferencias celebradas desde los años noventa. En todas ellas, se han aportado elementos para que la educación inclusiva forme parte de los sistemas educativos ordinarios, lo cual supone cambios importantes en la forma cómo el sistema educativo actúa frente a la diversidad. En primer lugar, se propone reconocer que los espacios educativos no se encuentran conformados por poblaciones homogéneas, sino más bien por personas con capacidades, necesidades e identidades diversas, los cuales requieren, por igual, una atención que corresponda a esa diversidad. Esto no solo incluye a personas con condiciones físicas, emocionales y lingüísticas diferentes. Desde esta perspectiva, incluso las personas con altas capacidades intelectuales, los llamados «genios» o «superdotados», requieren una atención especial en los espacios educativos. La educación inclusiva enfatiza, en ese sentido, que no solo una parte de la población precisa atención, sino que todos los estudiantes, en su proceso educativo, son susceptibles de requerir un apoyo especial. Esto permite cuestionar la idea de clasificar a los seres humanos en «los que tienen diferencias y los que no las tienen» (Fernández, 2009, pág. 18).

Cabe entonces modificar el discurso para considerar que las necesidades educativas son diversas. Hay necesidades educativas comunes, las que comparte todo el alumnado y son esenciales para su desarrollo personal y social. Estarían después las necesidades educativas individuales, que dependen de los conocimientos y experiencias previas de cada persona y tornan irreplicable cada uno de los procesos de aprendizaje. Por último, hablaríamos de necesidades educativas especiales como aquellas que precisan de una atención extraordinaria, diferente a las que comúnmente presentan la mayoría de las y los educandos. Ya no hablaríamos de diferentes categorías de alumnado, sino de una diversidad de personas

que presentan diferentes necesidades, unas comunes, otras individuales y algunas especiales (Fernández, 2009, pág.19).

La educación inclusiva también hace hincapié en que el sistema educativo no está exento de reproducir lógicas de segregación y desigualdad social. Como plantean Buquet, Cooper y Rodríguez, el ámbito de la educación superior reconstruye el sistema macro donde ocurre «el encuentro de distintas formaciones identificatorias y de pensamiento que se vinculan a través de las relaciones de dominación de la sociedad [...] mediante sistemas y modelos sociales hegemónicos en los que imperan nexos jerárquicos y de exclusión» (2010, pág. 11). De esa manera, el enfoque de bienestar equitativo conlleva deshilar el tapiz de la promesa de la felicidad, tejido con una diversidad de hilos como el de poder, la desigualdad de oportunidades y de sistemas de exclusión, entre otros.

Ante este tipo de realidades, se reclama un compromiso moral y ético para eliminar aquellas situaciones que actúan como barreras en el aprendizaje de los estudiantes (Grau, 1998, pág. 19). Los defensores de este modelo de educación proponen tomar medidas en las estrategias de aprendizaje, la formación de los docentes y en las adaptaciones curriculares.

Se entiende que la educación universitaria debe impulsar acciones y formas de interacción tendentes a eliminar brechas de desigualdad, adaptando en ese cometido, la pedagogía de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las instalaciones y la normativa institucional, entre otros, a las necesidades particulares de los estudiantes (González, Arreola, Bolaños, Arana, & Portocarrero, 2014; Herdoíza, 2015).

En ese contexto, las instancias orientadas a garantizar el bienestar en la universidad juegan un importante papel. Tradicionalmente, es en estas unidades donde ha recaído el encargo de llevar a la práctica las acciones compensatorias o de trato preferente, así como también, la de ayudar a transformar a la universidad en un escenario que acoge a la diversidad y permite a las personas gozar de oportunidades educativas de manera igualitaria. Pero, si bien estas acciones se han institucionalizado como parte de

su labor, la implementación de políticas equitativas no se agota en estas instancias, puesto que se trata de un acto de justicia y un atributo de la calidad de la educación cuya responsabilidad es intransferible y compromete a la universidad en general.

## **Bienestar integral**

Esta forma de concebir el bienestar es tributaria de las ideas del desarrollo humano. Este concepto plantea un cambio radical en la forma de concebir el bienestar y el desarrollo, en tanto propone que la preocupación no debe estar en la utilidad de la distribución de recursos sino más bien en la libertad que tienen las personas para elegir llevar una determinada clase de vida (Nussbaum y Sen, 1996).

Desde finales de los años ochenta, esta concepción del bienestar comenzó a permear distintos ámbitos de acción social. Uno de estos espacios ha sido el de la educación universitaria. El modelo en el que mejor se expresan las ideas del desarrollo humano es el de «bienestar universitario integral», desarrollado en Colombia por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN, 2014). El logro de un bienestar integral se erige actualmente como el deber ser en el discurso universitario, aunque es necesario subrayar que no necesariamente en los términos desarrollados en este modelo. La literatura que detalla las experiencias de implementación del «bienestar universitario integral» es reducida, debido a que es un logro a alcanzar, pero se trata del mejor documentado en cuanto a la forma en que se articula con las funciones sustantivas (docencia, investigación y vinculación) de la universidad.

En las definiciones sobre el BU, las categorías del desarrollo humano se relacionan con la gestión propia de las Instituciones de Educación Superior. Así, conceptos como el de desarrollo integral, que en las ideas de Sen abarcan aquellas condiciones o realizaciones que son necesarias para que una persona pueda desarrollarse como individuo y miembro de la sociedad, se trasladan al campo universitario.

Se trata de una propuesta de bienestar que aspira a ser «universal y equitativa» (ASCUN, 2014). Si bien los estudiantes son la población prioritaria, las IES apoyan y generan condiciones encaminadas al realce de las capacidades humanas de la comunidad universitaria en su totalidad, pero teniendo en cuenta las particularidades de cada estamento y persona.

Esta propuesta se aparta de la consideración habitual acerca de que el rol de las UB se reduce a brindar apoyo y servicios, y más bien «promueve una concepción del BU como parte de la orientación misional de las instituciones de educación superior», la cual opera como «un eje transversal a las funciones sustantivas», y por tanto, es un «soporte fundamental para el logro de los propósitos del sistema educativo» (ASCUN, 2013, pág. 9). Las universidades que se comprometen a implementar este modelo, reconocen la reciprocidad entre las UB y el proceso educativo y, de esa manera, garantizan que, a nivel operativo, los programas, proyectos, estrategias y acciones que estas desarrollen sean intencionalmente formativos.

Las acciones de las UB estarían conceptualmente ligadas a tres propósitos principales que orientan su deber ser: la formación integral, la calidad de vida y la formación de comunidad (ASCUN, 2013, pág. 9).

La formación integral es entendida como un proceso que busca desarrollar de manera coherente y armónica una serie de dimensiones que le permiten al ser humano realizarse plenamente como persona y como miembro de una sociedad. Este concepto sitúa la misión de la universidad en sintonía con la formación humana y no solo en el plano de la formación profesional que privilegia de manera exclusiva la racionalidad. Como plantea Llinás, lo que se pretende con lo integral es incentivar en el proceso formativo «la sensibilidad, la creatividad, el compromiso social; que libere el desarrollo de habilidades y competencias humanas, y reconozca la integridad física, intelectual, psicoafectiva, social, axiológica, política y cultural del ser humano» (Llinás, 2009, pág. 2). En la práctica, la formación integral debe ajustarse a las necesidades tanto de los estudiantes como de la totalidad de la comunidad universitaria. En ese proceso, la universidad puede apoyarse en la instancia de BU para proveer a la actividad académica del marco de la formación integral (Llinás, 2009).

La calidad de vida se relaciona con el concepto de satisfacción de necesidades. Dentro de la idea de «lo integral», no interesa satisfacer cualquier necesidad sino aquellas que conlleven a un mejoramiento de la calidad de vida y en cuyo reconocimiento han estado involucradas las personas destinatarias (ASCUN, 2013).

Finalmente, la formación de comunidad hace referencia a la construcción de sentido de pertenencia de los colectivos que dan vida a la universidad con el logro del bienestar integral. Esto quiere decir que la responsabilidad de promover el bienestar le corresponde a toda la universidad y no solamente a las dependencias de BU (Linás, 2009, pág. 8). Desde esta perspectiva, el involucramiento colectivo en la gestión del bienestar puede contribuir a mejorar las relaciones entre las personas, y entre estas y su entorno social y ecológico, además de desencadenar un sentido de comunidad y solidaridad (ASCUN, 2013).

Estos tres propósitos se materializan mediante su aplicación transversal en las funciones sustantivas de la universidad, entendidas como «bienestar formativo» (docencia), «bienestar reflexivo» (investigación) y «bienestar extensivo» (vinculación).

El bienestar formativo integra el modelo pedagógico de «aprender a aprender, aprender a convivir, aprender a emprender y aprender a ser» (Linás, 2009, pág. 8). De lo que se trata es de potenciar la conectividad de los saberes por encima de su común fragmentación. En lo práctico, esto supone: dotar a la persona de estrategias que estimulen su curiosidad y lo incentiven a seguir aprendiendo (aprender a aprender); incentivar la comprensión y valoración de la diferencia -el otro- para la construcción de sociedades más equitativas y menos violentas (aprender a convivir); preparar a los estudiantes como ciudadanos que asuman un rol activo en la transformación de su entorno social (aprender a emprender); estimular el conocimiento y valoración propia para enfrentar con autonomía y responsabilidad las diferentes situaciones de la vida (aprender a ser) (Ademar, 2010, pág. 4-5).

El bienestar reflexivo está orientado a que las UB se vinculen con la academia e incorporen la investigación como herramienta para conocer la realidad de la comunidad universitaria y garantizar la pertinencia y calidad de sus programas, proyectos y acciones. Esto incluye la formalización de un sistema de recolección de datos que permita evaluar resultados y elaborar diagnósticos, como también la construcción de espacios de reflexión y socialización de las realidades del mundo universitario (Linás, 2009, pág. 5-10).

El bienestar extensivo se encamina a que los programas, proyectos y servicios no solo beneficien a la comunidad universitaria, sino que se extiendan a la sociedad en general. Esto conecta al bienestar con la tercera función sustantiva, relacionada con el compromiso de transformación social y cultural de su entorno inmediato.

Para finalizar, es importante resaltar que este enfoque se construyó para brindar lineamientos de referencia a las estructuras organizativas del bienestar y, de esa manera, superar la heterogeneidad de orientaciones y prácticas en el medio universitario. Como modelo de gestión, esta propuesta tiene a su favor el incentivar el desarrollo de una cultura de planificación, por el hecho de ser transversal a los procesos que definen el quehacer de la vida universitaria. Es así como propone un involucramiento de las UB en la elaboración de planes de desarrollo, construcción de indicadores, elaboración de diagnósticos y estudios de impacto de las acciones de bienestar en la comunidad universitaria.

## **Salud como bienestar**

En los últimos años, la comprensión del bienestar en la universidad se ha visto enriquecido por los presupuestos del proyecto «universidad promotora de salud» (UPS). Al igual que el enfoque bienestar humano, entiende al bienestar como un concepto holístico que involucra a todos los actores que hacen parte de la comunidad universitaria. No obstante, en este caso, el bienestar se asocia con el gozar de buena salud, para lo cual la universidad

asume el compromiso de promover la construcción de entornos físicos, psíquicos y sociales, que reducen los riesgos de enfermar de las personas que allí estudian y trabajan.

Este modelo internacional de la universidad promotora de salud, *Health Promoting Universities network*, se guía en las orientaciones la Carta de Ottawa de 1986, que desarrolla los principios de la «Promoción de la salud» (PS). Este enfoque es un desarrollo de las «teorías contextuales de la salud», las cuales estudian los fenómenos de la salud y la enfermedad, desde la perspectiva del ser social, donde lo que le ocurre a la persona y sus síntomas tienen significados y se relacionan con situaciones sociales vividas (Rootman, Goodstadt, Potvin, & Springett, 2007, pág. 30; Velasco, 2009, págs. 30-33). Estos son factores de carácter económico, social, cultural y ambiental, donde se encuentran situaciones como «la dominación jerárquica, desorganización social, rápidos cambios sociales, aislamiento y estatus social marginal», entre otros (Velasco, 2009, pág. 34).

La perspectiva de la promoción de la salud es opuesta al paradigma de la «patogénesis», hegemónico en la medicina, en tanto plantea preguntas distintas el estudio de la salud. Mientras que desde la patogénesis se busca responder la pregunta ¿qué crea la enfermedad?, desde la promoción de la salud, el interés se centra en encontrar los factores que contribuyen a crear la salud, por lo que la pregunta es más bien, ¿cuál es el origen de la salud? o ¿cómo podemos mantenernos sanos? (Restreto, 2001). En consecuencia, el foco de las intervenciones se encuentra en lo «saludable» o aquello que contribuye a crear la salud o «salutogénesis», un término que describe un enfoque que se centra en los factores que apoyan la salud y el bienestar humanos, más que en los factores que causan enfermedades –patogénesis– (Antonovsky 1979, citado en Restrepo, 2001, pág. 25).

La promoción de la salud propone entender la salud como un fenómeno que no solo se refleja en la ausencia de enfermedad o padecimiento, sino también en el bienestar físico, mental y social, lo cual se encuentra ligado a los entornos en los que transcurre la vida cotidiana de las personas. La salud es holística e interactúa con factores sociales y ambientales, por lo

que requiere una amplia gama de intervenciones. Esto involucra a diferentes actores, para asegurar oportunidades y medios que posibiliten a las personas desarrollar al máximo su potencial en salud y tener vidas gratificantes, agradables, seguras y estimulantes (Carta de Ottawa, 1986). A los factores que influyen sobre la salud de las personas y la promoción de la salud se los denominan: *determinantes de la salud*. Los esfuerzos de la PS se concentran en influir en las interacciones de estos determinantes, para crear «opciones saludables» (Restrepo, 2002b, pág. 35). Para la promoción de la salud, ambientes más equitativos actúan como estímulo para que las personas emprendan cambios hacia estilos de vida más saludables, de manera que cualquier individuo o sociedad puede gozar de buena salud si los entornos facilitan estilos de vida más sanos.

En las universidades e instituciones de educación superior, el proyecto de la UPS adapta las intervenciones de la promoción de la salud a las características sociales y naturaleza de estas instituciones educativas. Las orientaciones de política la UPS se desarrollan en un primer momento en la Carta de Edmonton<sup>9</sup> de 2005 y posteriormente en la Carta de Okanagan de 2015<sup>10</sup>. En estos documentos, la salud se percibe como una fuente de riqueza de la vida cotidiana, que es determinante en el progreso personal, económico y social, y una dimensión importante de la calidad de vida. La educación superior influye en los aspectos de desarrollo de los individuos, las comunidades, las sociedades y las culturas, por lo que es un espacio privilegiado para generar, compartir e implementar conocimientos que mejoren la salud de los ciudadanos y las comunidades.

Este proyecto plantea la acción de la promoción de la salud en el entorno interno y externo de las universidades e instituciones de educación superior. En el ámbito institucional o interno, tiene como público objetivo: estudiantes, comunidad académica, administrativos, personal técnico, exalumnos, proveedores de servicios y organizaciones institucionales. En el comunitario o externo, el objetivo es la comunidad promotora de salud,

---

<sup>9</sup>Carta de Edmonton para universidades promotoras de la salud e instituciones de educación superior.

<sup>10</sup>Es importante destacar que en esta última Carta hubo representación ecuatoriana como parte de los firmantes. En Ecuador, recientemente, la Red Ecuatoriana de Universidades Promotoras de Salud y Bienestar (REUPBS), ha asumido aspectos del debate en torno al bienestar para toda la comunidad universitaria, inspirados en ese mismo documento.



las otras Universidades e Instituciones de Educación Superior y las comunidades locales, regionales y globales (Carta de Edmonton, 2005, pág. 4).

A nivel interno, las instituciones que promueven la salud son aquellas que revisan sus propios sistemas, procesos y cultura internos y su influencia sobre la salud y bienestar individual y organizacional. En consecuencia, la meta a alcanzar consiste en modelar en las instituciones una cultura promotora de la salud y un ambiente sustentable para trabajar, vivir y aprender, lo cual implica tomar acciones en cada uno de estos entornos en los que transcurren las actividades de la vida universitaria (Carta de Ottawa, 1986). Como se establece en la Carta de Okanagan, el paso fundamental para este logro es integrar la salud en todos los aspectos de la cotidianidad del campus, lo cual abarca su administración, las operaciones y los mandatos académico, para de esa manera irradiar los estilos de vida saludables en todos los niveles del campus (2015, pág. 4). Las acciones dirigidas a promover el desarrollo de entornos físicos y sociales saludables, tendrán escasa cobertura y sostenibilidad en el tiempo si no son asumidos institucionalmente; por eso se insta a incorporar los valores y principios de la promoción de la salud en la misión, visión, planes estratégicos, modelos y métodos (Okanagan Charter, 2015, pág. 6).

Un aspecto a destacar de este proyecto consiste en que la PS, no desconoce la importancia de la atención a la enfermedad que se provee a través de los servicios de asistencia sanitaria (Evans & Stoddart, 1996, pág. 30). Contrario a esto, las prácticas en atención en salud, tradicionales de los servicios de bienestar en las instituciones educativas, se reorientan en su planificación para que tome en cuenta y apoye el florecimiento de las potencialidades de las personas. En esa medida, estos servicios se mantienen de manera paralela y en interacción con las acciones dirigidas a estimular a los funcionarios y estudiantes a asumir con responsabilidad el cuidado de su propia salud y bienestar. La promoción de estos conocimientos sobre la salud, el bienestar humano y ambiental, son determinantes para obtener ambientes transformadores de aprendizaje y enseñanza, lo cual beneficia las competencias de las comunidades del campus (Okanagan Charter, 2015, pág. 6).

A nivel externo, las acciones de las instituciones se dirigen a movilizar el conocimiento y práctica de la promoción de la salud y establecer colaboración con la población fuera del campus, a nivel local y mundial. En la Carta de Okanagan, este llamado a la acción, contempla tres estrategias. En primer lugar, integrar de manera transversal el entendimiento y compromiso por la salud y el bienestar en las disciplinas y planes de estudio, para garantizar el desarrollo de futuros ciudadanos como agentes capaces de promover el cambio fuera del campus. En segundo lugar, integrar a la promoción de la salud la investigación avanzada multi y trasndisciplinar, considerados pertinentes para la capacitación, el aprendizaje, la enseñanza e intercambio de conocimientos, con las comunidades, las sociedades y el mundo. En tercer lugar, la Carta propone a las universidades asumir la dirección de la promoción de la salud para apoyar relaciones y colaboraciones inspiradoras, dentro y fuera del campus (2015, pág. 8).

Como se observa, estas propuestas apelan a la incorporación de la promoción de la salud a las funciones sustantivas de la universidad (Bulla, Pinzón-Villate, & Vargas, 2015). Aunque no se realiza una mención explícita, la perspectiva de bienestar de las «Universidades Promotoras de la salud» hace mención a actividades formativas, de investigación y de vinculación con la sociedad. Así, por ejemplo, la oferta de contenidos, ya sea de manera transversal o de cátedras específicas sobre la salud, se incorporaría a la función sustantiva de docencia con el propósito de afianzar y profundizar los conocimientos sobre la promoción de la salud y su aplicación en diferentes contextos. En cuanto a la función de investigación, la Carta de Edmonton expresa de manera específica que las universidades que acogen este enfoque aceptan la responsabilidad de «incentivar la investigación en promoción de la salud, compartir los resultados y las mejores prácticas».

## **Conclusiones**

En la literatura de América del Sur, los anteriores cuatro enfoques son los más visibles en la gestión de bienestar en la universidad. Algo que se debe aclarar es que no todas estas formas de satisfacer necesidades son

reconocidas de esa manera en la bibliografía, ya sea porque conceptualmente las prácticas tienen un sentido negativo o porque se trata de formas de entender el bienestar que se adscribe a proyectos éticos que abarcan al conjunto de la sociedad.

La primera situación es representativa del asistencialismo. Como vimos anteriormente, esta es la forma más común de entender y gestionar el bienestar, la cual se caracteriza por tener una visión reducida de las condiciones para llevar una vida buena, por lo general asociadas con la satisfacción de necesidades inmediatas o básicas de las personas. Las personas que emprenden acciones de bienestar no presentan sus actividades en términos de asistencia y prefieren identificarlas en términos más diáfanos, ante la carga negativa que acarrea el término en ámbitos sociales y académicos. En efecto, el asistencialismo, como forma de ayuda, es un hecho social a superar. A este se le endilgan defectos como la creación de relaciones de dependencia y permanencia, de asistir bajo actitudes paternalistas y asimilar a las personas bajo denominaciones vergonzantes (careciente, vago, inadaptado y problemático), así como también de suministrar apoyo y servicios bajo una administración vertical. Este último aspecto, adaptado al ámbito universitario, se traduce en acciones que no tienen en cuenta las necesidades de los beneficiarios o su participación en la forma de satisfacerlos, lo cual es contrario a la orientación del gobierno universitario.

La equidad y la inclusión tampoco están catalogadas como modelos de bienestar sino más bien como principios que deben orientar la gestión del bienestar en la universidad. Esto se debe a que se trata de conceptos enmarcados en propósitos macrosociales orientados a corregir las desigualdades de las estructuras socioeconómicas y de oportunidades. En la región, muchos países cuentan con desarrollos normativos encaminados a la corrección de distorsiones sociales devenidas de formas de diferenciación, sobre los que operan fenómenos de exclusión y marginación social. Estos propósitos se expresan en los textos constitucionales, en leyes, reglamentos, entre otros documentos que regulan la vida institucional y social. En el caso de la universidad, estos referentes políticos y éticos

irradian hacia su estructura organizativa y desempeño de sus procesos académicos.

Ahora bien, un enfoque propiamente dicho es el catalogado como «bienestar universitario integral». Este enfoque, desarrollado en Colombia desde los años ochenta, nace de la necesidad de corregir la disparidad en la gestión del bienestar, signada por orientaciones y prácticas administrativas de corte asistencial. La intención es construir un modelo comprensivo de las múltiples dimensiones del bienestar y de la realidad de la vida universitaria. Esta orientación proviene de procesos críticos que se gestan al interior de las instituciones educativas y que posteriormente son puestos en diálogo con las instituciones que rigen la educación superior. En este enfoque, la gestión del bienestar se entiende como un proceso que tiene por objetivo potenciar dimensiones o capacidades humanas que permitan a las personas realizarse a nivel individual y social. De ahí que se considere dichas acciones como formativas y soporte de los objetivos del sistema educativo.

Lo integral del modelo remite tanto a la visión amplia de los condicionantes del bienestar, enfocados en lo humano, como a la incorporación de la comunidad universitaria en los beneficios de las acciones de bienestar. Igualmente, en la forma de gestión del bienestar, donde las UB son instancias dinamizadoras del bienestar, mas no las únicas responsables.

El enfoque denominado «universidades promotoras de salud» ofrece, igualmente, una mirada amplia de los factores que inciden en el bienestar. La base teórica en la que se sustenta este enfoque se encuentra en el desarrollo de la «salud pública» (canadienses como europeos). Desde esta perspectiva, la consecución de ambientes saludables es indispensable para que las personas puedan lograr sus expectativas de vida. De ahí que el principal objetivo de la promoción de la salud sea el de proporcionar los medios para mejorar e incrementar el control sobre la salud, de modo que un individuo o grupo pueda alcanzar un adecuado bienestar físico, mental y social. Si se asume que el bienestar se expresa en el estado físico y mental de una persona, y es determinado por el entorno y las situaciones vividas

en él, trasladado al campo universitario, esto se traduce en la promoción de entornos físicos y sociales saludables, para aprender, trabajar, recrearse y sociabilizar. Al igual que el modelo anterior, las acciones de bienestar abarcan a la comunidad universitaria y requieren de la incorporación de la promoción de la salud en la cultura organizacional de la universidad.

La propuesta también formula un enfoque superador de las prácticas asistencialistas del bienestar, así como de aquellas concepciones médicas desconocedoras de la relación entre el mundo material y social con los fenómenos de salud y enfermedad.



## **Capítulo segundo**

Historia del bienestar en las instituciones  
de educación superior de Ecuador





**E**n este apartado se muestra un panorama general de las concepciones de bienestar en la educación superior del Ecuador, a través de la revisión de las leyes de educación superior y elementos del contexto político, social y económico. Esto permitirá lanzar algunas hipótesis respecto a los cambios que ha transitado el bienestar universitario en función de sus servicios y en cuanto a su posición en la estructura orgánica de las IES. Es importante mencionar que no se busca hacer una descripción exhaustiva de las políticas de bienestar universitario y cómo las asumieron los actores universitarios en cada década, sino hacer una reconstrucción de esta transición que nos permita leer el bienestar actualmente.

Con el objetivo de hacer esta reconstrucción histórica, se revisó literatura sobre el contexto político, económico y social que influye en la universidad en el Ecuador y las normativas sobre educación superior desde las primeras décadas del siglo XX hasta los primeros años del siglo XXI. Se revisaron nueve<sup>11</sup> leyes de educación superior que fueron promulgadas entre la década de los treinta y la primera década del nuevo milenio<sup>12</sup>.

El análisis del contexto en el que se aprueban las leyes de educación superior permitió identificar cuatro periodos de cambios significativos en lo referente al bienestar dentro de la universidad. Primero, en las primeras décadas del siglo XX, por el aun reducido número de estudiantes y docentes, las funciones de bienestar no están designadas a ninguna instancia específica dentro de la universidad, sino que estas se definen en órganos amplios como el Consejo Universitario. Un segundo momento, en el marco del libre ingreso y la Segunda Reforma Universitaria, por un lado, y por otro, un Estado que busca generar políticas sociales y proveer servicios a sus ciudadanos, se crea dentro de las universidades

---

<sup>11</sup>Leyes de educación superior expedidas en los años: 1937, 1938, 1964, 1965, 1966, 1971, 1982, 2000, 2010.

<sup>12</sup>Este libro fue escrito antes de agosto de 2018, cuando se publica en el Registro Oficial la Ley Orgánica Reformativa a la Ley Orgánica de Educación Superior. Al momento de la edición, se hizo una actualización de la información considerando a la Ley de 2018.

una instancia que se encargará de garantizar servicios asistenciales a los estudiantes, esta se denomina «Departamento de Orientación Vocacional y Asistencia Social», posteriormente tomará el nombre de «Departamento de Bienestar Estudiantil». Un tercer periodo se encuentra en la década de los ochenta, en el contexto de recortes en la educación superior, aunque se sigue nombrando «Departamento de Bienestar Estudiantil», por ejemplo, se integra a sus funciones la posibilidad de dar créditos educativos. El análisis que se presenta en esta sección termina con la revisión de la primera década del nuevo milenio, donde se observan cambios significativos, se amplía el espectro de acción de los departamentos de bienestar estudiantil, pues a sus funciones se adhieren tareas como la protección de derechos de los estudiantes y se abre la posibilidad de generar denuncias.

## **Inicio de las concepciones sobre bienestar universitario en Ecuador**

La preocupación de la Universidad por el bienestar de su comunidad ha estado presente desde inicios del siglo XX y responde a diversos cambios en el contexto social, político y económico en Ecuador. Una de las formas de identificar estas transformaciones es a través de la revisión de la normativa, donde se observa que, jurídicamente, la función de bienestar se incorpora en las leyes de educación Superior de 1937 y 1938. Estos instrumentos jurídicos hacen referencia a servicios de asistencia como becas y otros de soporte académico y recreativo, que si bien, en ese momento no se distinguen como actividades de «bienestar», su promoción es parte de lo que hoy se entiende como propio de esta función en las universidades. Para este caso, son los Consejos Universitarios<sup>13</sup> los encargados de conceder becas<sup>14</sup> y también de «Promover cursos literarios, científicos y de cultura física conceder permisos».

---

<sup>13</sup>Se compone de: Rector, Vicerrector, Decanos, Representante del Ministerio de Educación y de dos estudiantes (Ley 1937).

<sup>14</sup>En el artículo 12 en el caso de la Ley de 1937, y en el artículo 24 para la Ley de 1938 se coloca como función del Consejo Universitario: «f) Conceder becas a los alumnos que hayan terminado sus estudios con aprovechamiento o a profesionales que se distingan en algún ramo de la Ciencia; [...] g) Conceder becas para los estudios universitarios en otros Planteles de la República, siempre que aquellos no se dicten en la Universidad que confiera la beca; [...]».

Es necesario mencionar que, en este contexto, la población de la comunidad universitaria es aún reducida. Entonces, cobra sentido que sea el propio Consejo Universitario el que otorgue becas a estudiantes y el Rector tenga dentro de sus funciones «inspeccionar y supervigilar las bibliotecas, gabinetes, colecciones, etc., de la Universidad y sus Facultades y demás dependencias» (Artículo 20, literal I).

Durante este periodo aparecen dos elementos que tienen relación con el bienestar de los estudiantes. Por un lado, están las becas y, por otro, la infraestructura y las bibliotecas como necesarias para el desarrollo académico. Sin embargo, cabe notar que las becas no están pensadas en función de ayudas socioeconómicas, ni la infraestructura en relación a las necesidades de subsistencia de los estudiantes. Hasta ese entonces, tampoco se habla de un departamento específico que centralice dichas funciones. Esto se puede deber a la composición social de los estudiantes universitarios, lo que Alfredo Pérez Guerrero y Manuel Agustín Aguirre, llamarán «Palacio de marfil», categorizando de esta forma a la universidad ecuatoriana como elitista.

## **Bienestar universitario en el tiempo de la Segunda Reforma Universitaria**

Para identificar el contexto de la educación superior en las décadas de los sesenta y setenta, es inevitable referirse a dos procesos que marcaron la historia de la universidad ecuatoriana: el libre ingreso<sup>15</sup> y la segunda reforma universitaria. El libre ingreso se dio como resultado de, por un lado, la presión de estudiantes secundarios para eliminar el examen que limitaba el acceso; y por otro, la creación de universidades técnicas y la necesidad del Estado de ampliar la oferta de mano de obra en un intento por industrializar el país.

---

<sup>15</sup>La Declaratoria de libre ingreso a la universidad en 1969 marcó un punto de inflexión para el acceso a la universidad en el Ecuador. Un proceso que «estuvo alentado tanto por la expansión de la matrícula en América Latina, como por la presión del movimiento estudiantil ecuatoriano por posturas de autoridades como Manuel Agustín Aguirre que promovían la apertura de las puertas de la universidad a las mayorías» (Moreno, 2015, pág. 11).

Durante los años sesenta, el país entra en un acelerado proceso de modernización, como consecuencia de la crisis del sistema hacendario que precipita el desarrollo agrícola y la racionalización de la política industrial. Como plantea Pareja (1986, pág. 8), este fenómeno dinamiza el crecimiento urbano e incide en la proliferación de centros de educación superior en pequeñas ciudades de provincia, ante la creciente demanda de profesionales técnicos. Esto viene acompañado de significativas variaciones en la ubicación de grupos sociales, principalmente de sectores medios, que aspiran a ascender socialmente a través del acceso a la educación superior. Estas situaciones ejercen su efecto en la expansión de la matrícula universitaria:

El crecimiento anual de la matrícula es verdaderamente acelerado: 10,8 % entre 1950 y 1962; 27,4 % entre 1970 y 1974. [...]. Entre 1962 y 1973, fueron creados nueve centros adicionales de educación superior. [...]. Universidad Católica de Guayaquil (1962) y la Universidad Laica Vicente Rocafuerte en esa misma ciudad (1963), Universidad Técnica de Ambato (1969), Universidad Técnica de Machala (1969), Universidad Técnica de Esmeraldas (1970), Universidad Católica de Cuenca (1970), Universidad Técnica Particular de Loja (1971), Universidad Técnica de Babahoyo (1971), y el Instituto Tecnológico de Chimborazo en 1970, que luego se convertiría en Escuela Superior Politécnica del Chimborazo (1973) (Pareja, 1986, pág. 9).

Estas transformaciones en la educación superior van a estar permeadas por fenómenos políticos de corte revolucionario y reformista presentes en América Latina. Uno de los más significativos será la Revolución cubana, la cual influye de manera determinante en la politización de los centros universitarios y en el desarrollo de un movimiento estudiantil, que impulsa el libre ingreso y la reforma universitaria de esa década (Pareja, 1986). Este proceso está acompañado por voces de algunas autoridades de las universidades del país, como los rectores de la Universidad Central del Ecuador como Alfredo Pérez Guerrero y Manuel Agustín Aguirre, que posicionarán los principios que guían la Segunda Reforma Universitaria.

Entre los postulados de la Segunda Reforma Universitaria, Manuel Agustín Aguirre manifestaba que los servicios sociales tenían que diversificarse al máximo, pero también ampliar su cobertura; es decir, beneficiando a estudiantes, así como a profesores y empleados (Aguirre año:123). Por su parte, Alfredo Pérez Guerrero expone el interés que tiene la universidad de velar por las condiciones de sus estudiantes:

La preocupación de la Universidad por sus estudiantes ha sido persistente y continuada. Se ha hecho todo lo posible por mejorar los sistemas de enseñanza; por adquirir laboratorios y equipos; por ayudar a los estudiantes de escasos recursos mediante el Fondo Estudiantil destinado especialmente a matrículas y, en casos de gravedad, a otros auxilios (Pérez Guerrero, 1960, pág. 279).

Se observa que durante este periodo se busca diversificar los servicios que ofrece la universidad a los estudiantes. Se empieza a poner atención en las inequidades sociales, para «ayudar a los estudiantes de escasos recursos», así como a relacionar los servicios de bienestar como soporte de la formación universitaria. Esto tiene relación con el rápido crecimiento de la población estudiantil, que asciende a 10,8 % entre 1950 y 1962. Alfredo Pérez Guerrero, Rector de la Universidad Central entre 1951 y 1963, exponía que «el número de profesores subió de 257 a 355 y el de estudiantes de 2.890 a 5.200» (Arellano, 1998, pág29). Por ejemplo, para enfrentar el crecimiento de la población estudiantil, la Universidad Central demandó la construcción de una residencia, que permita abrir un espacio a estudiantes provenientes de diferentes ciudades para solventar algunas de sus dificultades económicas, y además que este sea un espacio en que se fomente una buena relación entre estudiantes:

Obsesión de las autoridades universitarias ha sido desde hace decenios la construcción de la Vivienda Estudiantil. [...] Desde hace cuatro años comenzó la persistente gestión de convencer al Gobierno de la conveniencia de otorgar un aporte para la construcción de la Vivienda, en la cual podrían alojarse cuatrocientas cincuenta personas [...] El gobierno

destinó 3 millones de sucres y se obligó además a proveer a la vivienda de equipos y mobiliario. [...] terminada la Conferencia, quedará a disposición de los estudiantes un edificio moderno para alojamiento y servicio de desayuno. Más tarde se adquirirán los equipos necesarios para almuerzos y comidas y se concluirán los locales destinados al funcionamiento de organismos estudiantiles. La trascendencia de la obra, no solamente para solucionar problemas individuales de estudiantes de provincia, sino para crear entre todos nuevos lazos de amistad y de camaradería, es incuestionable. (Pérez Guerrero, 1960, págs. 280-281).

## **De la «Orientación vocacional y asistencia social de los estudiantes» a la noción de «Bienestar estudiantil»**

En Ecuador, la primera Ley de Educación Superior que incorpora una sección que hace referencia a la existencia de un departamento específico que tenga como funciones velar por las necesidades de los estudiantes, aparece en 1964. Esta normativa, en su artículo 90, menciona que «las universidades establecerán de acuerdo con sus medios económicos, un Departamento de Orientación Vocacional y Asistencia Social para los estudiantes» (Ley, 1964). Las funciones que se describen para este Departamento son las siguientes:

- a. Orientar a los estudiantes de los cursos preuniversitarios en la elección de su carrera profesional;
- b. Estudiar el mercado de trabajo para facilitar ocupación en actividades productivas a estudiantes y egresados que carezcan de posibilidades económicas;
- c. Suministrar consejo y ayuda en sus problemas académicos y personales, utilizando si fuere necesario, los servicios de especialistas;
- d. Preocuparse de los servicios médicos, dentales, residencia estudiantil, comedores, almacenes; y
- e. Estudiar las condiciones de los alumnos que, por su capacidad y situación económica, merezcan ser acreedores a becas concedidas por la universidad y otras instituciones (Congreso Nacional, 1964).

Entre los beneficios referidos en este artículo, predominan los servicios asistenciales, aunque también contempla acciones de apoyo académico y de ingreso al mercado del trabajo. Los servicios de asistencia debían ser administrados desde el Departamento de Orientación vocacional y asistencia social de los estudiantes. De acuerdo con la normativa, la universidad debe preocuparse por estudiar las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, lo cual da cuenta del cambio en la composición social de este grupo. Lo que está relacionado con el proceso, aunque lento, de democratización del acceso a la universidad.

Las descripciones de los servicios de ayuda estudiantil estaban presentes permanentemente, como en uno de los discursos de Alfredo Pérez Guerrero en el «Primer Seminario Nacional de Reforma Universitaria en 1969 en Loja, en el que se describían las condiciones para una efectiva democratización de la enseñanza»:

- a. Deberá suprimirse el sistema de cupos y los exámenes de ingreso;
- b. Además, podrán efectuarse pruebas de aptitud vocacionales, con carácter meramente informativo, para los estudiantes.
- c. Igualmente podrán seguirse políticas de estímulo para las facultades o escuelas que así lo requieran, de acuerdo con la realidad nacional;
- d. Seguro estudiantil: El estudiante universitario, mediante la matrícula debe quedar automáticamente asegurado contra enfermedad, accidentes y carencia de medios económicos para continuar sus estudios;
- e. Establecimiento de Almacén Universitario para ventas de textos e implementos didácticos que serán pagados a plazos por los estudiantes;
- f. Rebaja de tarifas en espectáculos y transportes;
- g. Becas: Que se incremente el número de becas, y que éstas se concedan en base de la situación económica, del rendimiento académico y del trabajo en Extensión Universitaria de los estudiantes solicitantes;
- h. Albergue y subsistencia: Se propenderá al incremento de organismos universitarios que faciliten el albergue y subsistencia a los estudiantes y en ningún caso se podrá suprimirlos. (Pérez, 1969: 343).

En las leyes de 1964 y 1965, las funciones asignadas a estos Departamentos son similares en su articulado. Sin embargo, modificaciones significativas se incorporan en la Ley de Educación Superior de 1966. En esta Ley cambia la denominación de la instancia encargada de velar por las necesidades de los estudiantes. En el Artículo 21, se establece que los establecimientos de educación superior mantendrán un «Departamento de Bienestar Estudiantil». En su articulado, la normativa elimina la función de orientar a los estudiantes en los cursos preuniversitarios, pero se incluye la de gestionar en entidades públicas o privadas la ocupación remunerada de los estudiantes. En cuanto a los servicios asistenciales, se incluye la responsabilidad de «organizar y mantener con eficiencia» estos espacios; a diferencia de la ley anterior, en que se decía que este Departamento debía «preocuparse» por estos servicios (Tabla 1).

El suministro de estos servicios no era totalmente vinculante, ya que dependía del presupuesto otorgado por cada universidad<sup>16</sup>. En la práctica, esto pudo haber influido en la capacidad de las universidades para implementarlos. La referencia de la revista *Anales de la Universidad Central*, es un buen ejemplo. En el año de 1969 se escribía que: «En los salones de la Residencia Universitaria se realizó el “Convite de la Confraternidad”, con motivo de recoger fondos que permitan el incremento del Departamento de Bienestar Estudiantil» (*Anales*, 1969, pág. 299). El desarrollo de este tipo de actividades permite elaborar una idea sobre la realidad del Departamento de Bienestar en cuanto a las limitaciones en la asignación de recursos.

En esta parte del análisis es importante resaltar que las leyes de educación Superior de 1964, 1965 y 1966, son la expresión del contexto político que vive el país, así como del conflicto entre el Estado y la universidad. Como se referenció párrafos atrás, el principal tema en disputa es la autonomía universitaria, el peso de los actores universitarios en el gobierno y los

---

<sup>16</sup> Frente a la asignación de presupuestos a las universidades en el Art. 23 de dicha Ley se señalaba que: Para el mejoramiento de las universidades estatales y escuelas politécnicas, se destinará anualmente en el Presupuesto General del Estado una partida global cuyo monto no será menor del 10 % del total del incremento anual de dicho presupuesto, la cual será distribuida por el Consejo Nacional de Educación Superior tomando en consideración la población estudiantil y las necesidades de cada establecimiento, en una proporción del 80 % y 20 % respectivamente (Congreso Nacional, 1966).



debates sobre la politización de la universidad. En este contexto, suplir las necesidades de los estudiantes no es parte central en las reivindicaciones, aunque sí es una preocupación de las autoridades de la universidad, que tenían que afrontar los retos que planteaba, en ese momento, una universidad de masas con una composición socioeconómica variada de los estudiantes.

A nivel regional, existían otros factores que incidían en la incorporación de reformas en las universidades, como las políticas impulsadas por la llamada Alianza para el Progreso, que incluían en sus planes un paquete de innovaciones a la educación superior. Esta política buscaba modernizar la estructura económica y social de América Latina como una manera de garantizar su despegue hacia el «desarrollo». Esto señalaba el paso de una sociedad tradicional a una moderna, para lo cual era fundamental aumentar las inversiones en desarrollo educativo y mejorar la organización al interior de las universidades. Las orientaciones de esta reforma educativa se consignan en el Plan Atcon, y fijan el derrotero en materia de modernización de las universidades del sur del continente (Contecha, 2008, pág. 42). Dentro de las propuestas destacaban la adopción de una política de planeación integral y de administración racional de los recursos, así como también atención a los asuntos de la vida estudiantil en relación con servicios estudiantiles y actividades extracurriculares (Acevedo, 2015, pág. 105).

La incorporación de estas asistencias cumplía un doble propósito. Por un lado, contribuir a una estancia más amena del estudiante en la universidad; y por otro, comprometer al estudiante con la academia y alejarlo de los «males» de la ideología, la política y la movilización social, que desviaban al estudiante de su consagración al conocimiento (Acevedo, 2015, pág. 105). Como planteaba Atcon en esa época, «debe buscarse por todos los medios despolitizar al estudiantado [...] incluso premiando con incentivos a los mejores rendimientos académicos [...] (o) recurriendo a actividades deportivas y culturales» (Citado en Fajardo, 2015, pág. 5).

La promoción de estas actividades y servicios adquiere, en algunos casos, el nombre de servicios estudiantiles o de bienestar. Este vocablo se

encuentra en boga en esta época para denominar las acciones de la política social, por lo que no es casual que los servicios y actividades de asistencia en las universidades reciban este nombre. El logro del bienestar es un objetivo vinculado a la idea de «desarrollo», y se encuentra en un lugar prioritario de la agenda de los países latinoamericanos. Como plantea Ojeda (1988, pág. 16), en el caso ecuatoriano, junto a este tipo de políticas se renueva la preocupación por la «problemática social», y, en consecuencia, la responsabilidad que frente a esta debía asumir el Estado. Durante esta década se generan cambios en las instituciones encargadas de lo social -el Ministerio de Previsión Social se transforma en el Ministerio de Trabajo y Bienestar Social- y se amplía su ámbito de acción. La orientación que predomina en estas instituciones es la asistencial, lo cual corresponde con la perspectiva que incorpora la Ley de Educación de 1966 sobre bienestar estudiantil.

## **Bienestar en la Ley de Educación Superior de 1971**

La Ley de Educación de 1966 permanece vigente durante cinco años. En el gobierno de José María Velasco Ibarra, en 1971 se expide una nueva Ley de Educación Superior, en cuyo Capítulo IV, «De los Estudiantes», se incorpora un programa de servicios de bienestar con algunos cambios respecto a la ley que le antecede. El artículo 44 señala que el Departamento de Bienestar Estudiantil tendrá las siguientes finalidades:

- a. Orientar a los aspirantes a alumnos en la elección de su carrera profesional;
- b. Suministrar a los estudiantes consejo y ayuda en sus problemas académicos y personales;
- c. Organizar y mantener con eficiencia los servicios médicos, dentales, de residencias estudiantiles, librerías, almacenes de útiles y materiales para el estudio y más servicios de asistencia social; y,
- d. Gestionar en entidades públicas o privadas la ocupación remunerada de los egresados.

Como novedad en esta Ley se reduce a cuatro los objetivos de los departamentos de bienestar estudiantil. Siguiendo con lo establecido en 1966, la dimensión principal de las actividades de bienestar es la oferta de servicios de asistencia, aunque desaparece el otorgamiento de becas como una responsabilidad de los Departamentos de Bienestar, puesto que esta facultad pasa a ser administrada por una instancia del Estado<sup>17</sup>.

Esta nueva orientación se incorpora en el Capítulo V, «De la Enseñanza», en los Artículos 46 y 47. En estos se lee lo siguiente:

La enseñanza universitaria y politécnica estatal será gratuita para los estudiantes de modestas condiciones económicas y pagadas por los que dispongan de recursos suficientes. No pagarán la enseñanza universitaria y politécnica estatal, los estudiantes cuyos padres conjuntamente tengan rentas inferiores a cuatro mil sucres mensuales, o tengan bienes raíces que no lleguen a doscientos mil sucres según avalúos catastrales y siempre que los estudiantes perciban renta inferior a unos mil sucres mensuales. Los estudiantes que tengan renta de un mil o más sucres mensuales, y aquellos cuyos padres conjuntamente gocen de renta de cuatro mil o más sucres mensuales o cuyos bienes raíces sean de doscientos mil o más sucres, pagarán por adelantado, durante los meses de estudios, una pensión mensual no menor de cien sucres, y en las cantidades que determine el Consejo Nacional de Educación Superior para cada plantel o para cada Facultad o escuela, tomando en cuenta todos los factores que deben intervenir en esa determinación, como por ejemplo, el desarrollo económico de la ciudad o provincia donde se encuentra el establecimiento, o la necesidad de incrementar el ingreso de estudiantes a ciertas carreras profesionales o de restringirlo a otras. Los estudiantes obligados al pago, que estuviesen adeudando alguna pensión mensual, no podrán presentarse a exámenes finales (Congreso Nacional, 1971).

---

<sup>17</sup>En la Ley de Educación y Cultura de 1977, en el Capítulo XIV, se describe los ámbitos de acción del Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas (IECE). En el artículo 56 se detalla que «para el cumplimiento de los fines de perfeccionamiento estudiantil y de especialización, el Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas se ajustan a las directivas del Ministerio de Educación y Cultura, en coordinación con la Junta Nacional de Planificación y Coordinación Académica».

Como se observa, esta Ley concede la gratuidad de la educación de acuerdo con las condiciones socioeconómicas familiares, estableciendo como rasgo diferenciador los ingresos mensuales y propiedades. El Art. 47 añade que los estudiantes con máximas calificaciones gozarían de una beca que les permitiría subsistir modestamente y realizar su estudio a tiempo completo, mientras que perderían la beca los estudiantes que no aprobaran un curso lectivo (Congreso Nacional, 1971).

## **Reducción del Estado, neoliberalismo y bienestar universitario**

En la década de los ochenta, en el Ecuador, se dan algunos cambios en las políticas sobre educación superior que marcarán significativamente las décadas siguientes. Para empezar, cabe mencionar que, a partir de 1982, en el contexto de la crisis económica y la implementación de políticas de ajuste estructural, el gasto público cayó del 1.3 % del PIB en 1982 al 0.7 % en 1991 (Larrea 2006). En 1982 se promulga la Ley de Educación Superior que estará vigente hasta el año 2000. Si se compara la brecha de tiempo entre esta ley y la siguiente, se evidencia un lapso de 18 años en que no se establece una normativa de Educación Superior, de lo que se podría inferir que, por un lado, hay poco interés por parte de los diferentes gobiernos de disputar la educación superior, y por otro, el debilitamiento de las organizaciones de estudiantes y docentes.

En la región, estas décadas estarán marcadas por políticas neoliberales que implicarán la privatización de la educación en algunos países, como en el caso de Chile. En el Ecuador, no se da una privatización de las instituciones de educación superior en estricto sentido, pero sí será evidente un abandono por parte del Estado de las universidades públicas (Moreno y Celi, 2017), y que paralelamente se crearán 27 universidades particulares entre 1982 y 2000. Este es el contexto en que se aplicará la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas.

En 1982 se expide la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas, durante el gobierno del Presidente Oswaldo Hurtado. En esta normativa, las

acciones de bienestar se consignan en el Capítulo V, «De los Alumnos». En su Artículo 40 se señala lo siguiente:

Las Universidades y Escuelas Politécnicas mantendrán un Departamento de Bienestar Estudiantil destinado a promover la orientación vocacional de los alumnos, coordinar la práctica profesional, mantener servicios médicos, dentales, residencias, comedores, seguro estudiantil y otros beneficios. Este departamento tendrá también a su cargo la promoción y manejo de becas, crédito educativo y los demás servicios internos que se establezcan (Congreso Nacional, 1982).

En esta Ley, la responsabilidad de promoción y manejo de las becas es devuelto al Departamento de Bienestar Estudiantil, y aparece la categoría de «créditos educativos» que no había estado presente en leyes anteriores, y que responde a las políticas de reducción de presupuesto para educación superior. Sin embargo, ya no se menciona como parte del bienestar el suministrar consejo a los estudiantes, ya sea académico o personal. De esa manera, la promoción por la salud psicológica se diluye y queda únicamente la dimensión de la salud física.

De igual manera, desaparece la gestión de una ocupación remunerada para los egresados en entidades públicas o privadas y se incorpora la coordinación de la práctica profesional, como nueva función de estos departamentos. Esto, tomando en cuenta que uno de los aspectos que se les dificulta a los egresados, tanto mujeres como hombres, es incorporarse a un empleo luego de culminar los estudios universitarios.

A diferencia de leyes anteriores, en la de 1982 se destaca la concentración de la promoción del bienestar en aspectos asistenciales. En 1986, Francisco Pareja resaltaba este hecho en su monografía sobre «La educación Superior en Ecuador». De acuerdo con esta investigación, en esa época: «Todos los establecimientos de educación superior cuentan con servicios de bienestar estudiantil» (1986, Pág. 27). Dentro de las ayudas, este autor destacaba los servicios médicos, la subvención de restaurantes y cafeterías,

las residencias estudiantiles, la orientación profesional, los programas de esparcimiento y la asistencia económica, como las becas y los créditos estudiantiles.

Estos servicios, según Pareja, variaban ampliamente de una institución a otra en relación con la cantidad y calidad. Esto se observaba en la prestación del servicio médico y odontológico, que en algunas universidades era gratuito o de bajo costo y, en otras instituciones, podía incluir la «donación de medicamentos» y «servicios de consulta psicológica». Situación similar ocurre con las residencias estudiantiles. Pocas eran las universidades que se encontraban en capacidad de ofrecer este servicio, dado los costos de construcción, equipamiento y operación. Las universidades que disponían de esta infraestructura, no lograban satisfacer la demanda, por lo que tenían que recurrir a criterios estrictos de selección, aunque generalmente, se privilegiaba a los estudiantes que provenían de provincias diferentes a donde se encontraba la institución (1986, pág. 27).

La orientación profesional era otro servicio poco frecuente en las Universidades y Escuelas Politécnicas. Las universidades que lo ofrecían, no desarrollaban de manera eficaz el apoyo al estudiante al momento de ingresar a la universidad, como tampoco en su proceso de formación profesional, debido al elevado número de la población estudiantil. En cuanto a los servicios de asistencia económica, el programa de crédito educativo era el más extendido en las instituciones educativas. Las condiciones de plazos y pagos eran bajos y flexibles, lo cual era atractivo para los estudiantes y más asequibles que las becas, que se encontraban reservadas para los «estudiantes calificados» y con disponibilidad limitada, tanto en las universidades y escuelas politécnicas como en el organismo estatal encargado de proveer este tipo de ayudas (el Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo) (Pareja, 1986, pág.28).

La relación con los servicios que elabora Francisco Pareja, ofrece una mirada a grandes rasgos del bienestar estudiantil. En su relato se evidencia que las instituciones de educación superior siguen lo establecido en la Ley, con pequeñas variaciones en la oferta de servicios. Igualmente, una variación

considerable entre los servicios prestados entre instituciones. Es particular que cuatro años después de expedida la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas, para el autor, dada la disparidad en la oferta de los servicios de bienestar opine que «No existe una normativa general para todos los establecimientos del país» (Pareja, 1986, pág. 27), lo cual ejemplifica las dificultades y heterogeneidad en la implementación de las políticas de bienestar durante la década de los ochenta en las universidades del Ecuador.

## **Ampliación de las funciones y servicios del Departamento de Bienestar Estudiantil**

Con la llegada del nuevo milenio, el Ecuador vive la promulgación de dos leyes de educación superior: Ley de Educación Superior en el año 2000 y, la Ley Orgánica de Educación Superior aprobada en 2010, que actualmente se encuentra vigente. Las dos normativas amplían su espectro respecto a la protección de derechos.

En el gobierno del Dr. Gustavo Noboa Bejarano, se expide una nueva Ley de Educación Superior. Dentro de esta normativa, las acciones de bienestar se consignan en el Art. 63 del Capítulo IX, que lleva el nombre «De los estudiantes». En este artículo se introducen modificaciones importantes en la función de bienestar, en comparación con las leyes predecesoras. Uno de los cambios más evidentes se observa en la forma de proceder del departamento de bienestar ya que, de acuerdo con la Ley, debe adoptar la forma de una «unidad administrativa». En el lenguaje burocrático, las «unidades» son instancias que realizan actividades específicas en función de los objetivos de un órgano del cual dependen, lo cual sugiere que no gozan de libertad para elegir sus propias metas. Las leyes de educación superior anteriores no dan mayores detalles sobre la capacidad de decisión de los departamentos de bienestar, sin embargo, el apelativo «unidad administrativa» sugiere un funcionamiento orientado al desarrollo de trabajos puntuales y con una reducida autonomía dentro de la universidad. Como se lee en el artículo 63 de esta Ley:

Los centros de educación superior mantendrán un departamento de bienestar estudiantil, como una unidad administrativa de la institución, destinado a promover la orientación vocacional, el manejo de créditos educativos, ayudas económicas y becas y a ofrecer los servicios asistenciales que se determine en los estatutos. Este departamento se encargará de promover un ambiente de respeto a los valores éticos y a la integridad física, psicológica y sexual de los estudiantes y brindará asistencia a quienes demanden sanciones por violación de estos derechos o apelen ante las instancias pertinentes por decisiones adoptadas (Congreso Nacional, 2000).

Los servicios asistenciales siguen siendo la función principal de estos departamentos. La Ley mantiene aspectos como el apoyo a estudiantes en la elección de una carrera y la preparación para el ejercicio de la misma, así como los incentivos y créditos económicos. No obstante, se deja a discreción de las universidades la oferta de servicios sanitarios y beneficios como las residencias, comedores y seguro estudiantil, especificados anteriormente en la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas de 1982.

Aunque los servicios de asistencia se reducen, la normativa incorpora una dimensión social a los quehaceres de los departamentos de bienestar. Como se observa en el artículo 63 citado anteriormente, los departamentos deben promover un ambiente de respeto a los valores éticos, así como a la integridad de la persona en sus varias facetas. Es sencillo inferir que la promoción de valores es dirigida en ese momento a lograr una interacción social de respeto mutuo y reconocimiento de la diversidad, esencial para la convivencia en las universidades. Además, la Ley especificaba que los departamentos debían encargarse de asistir a quienes fueran objeto de irrespeto a su integridad, así como a aquellos que decidieran apelar decisiones adoptadas por instancias universitarias. Este último punto muestra a grandes rasgos un cambio en la mentalidad, en tanto adquieren importancia temas como el acoso y la posibilidad de la población estudiantil de tener garantías para responder ante decisiones injustas o arbitrarias de las instituciones de educación superior.

De manera adicional, la normativa extendía los beneficios de bienestar a los actores de la comunidad universitaria. Sin embargo, la propuesta era



bastante tímida, ya que la generalización de los beneficios podía ocurrir bajo circunstancias excepcionales y solamente obligaba a las universidades del sector público. En el Artículo 71, del Capítulo XI, la Ley dictaminaba que llevarse a cabo en las instituciones públicas, en el caso de que se presentaran saldos positivos en los estados financieros, que permitieran destinar recursos a «un fondo patrimonial con el propósito de financiar inversiones en fondos bibliográficos, [...], infraestructura y programas de bienestar de los integrantes de la comunidad institucional». La norma aclaraba, sin embargo, que cuando esto ocurriera se debía seguir «priorizando el sistema de ayudas económicas, crédito educativo y becas para los estudiantes» (Congreso Nacional, 2000).

## **Bienestar en la Ley Orgánica de Educación Superior de 2010 y la Ley Orgánica Reformatoria de 2018**

La Ley Orgánica de Educación Superior de 2010 (LOES) se expide en el gobierno del economista Rafael Correa. Esta normativa se inscribe en la reforma educativa que inicia con la Constitución de 2008, donde se propone la construcción de una sociedad basada en el ideario filosófico del Buen Vivir. Como horizonte de futuro, el Buen Vivir parte del reconocimiento de profundas desigualdades sociales cimentadas históricamente y en el anhelo de la construcción de una sociedad nueva donde estas formas de diferenciación y opresión sean superadas (Acosta, 2010).

Desde esta perspectiva se plantea que, en el tránsito hacia ese horizonte de futuro, la educación es trascendental, ya que es un recurso esencial para la expansión de los potenciales individuales y colectivos, así como una condición para el ejercicio de otros derechos y una posibilidad real de igualdad de oportunidades. Pero también es un espacio de preparación de futuros ciudadanos (Ministerio de Educación, 2010).

Como proyecto, el Buen vivir es consciente de que el sistema educativo es un microcosmos de la vida social en el que se reproducen estructuras injustas de desigualdad (Sylva, 2017, pág. 3). En otras palabras, es una

instancia de legitimación y reproducción del orden social, por lo que no es posible pensar en una nueva sociedad si no se cuestiona el papel que la educación y el sistema educativo ha jugado en la legitimación de dicha desigualdad (Villagómez & Cunha, 2014, pág. 38)<sup>18</sup>. Bajo este ideario, en la LOES de 2010 se desarrolla un concepto de educación como bien público y como derecho humano, el cual se sustenta en principios que abarcan todo el proceso educativo y, donde de manera conexas a aspectos como la autonomía, el cogobierno, la calidad, la producción de pensamiento y conocimiento, es sensible a la generación de condiciones para «la igualdad de oportunidades» que reviertan las estructuras injustas de diferenciación y exclusión en el campo universitario (Sylva, 2017, pág.3). El logro de este enfoque exige esfuerzos, capacidades y acciones nuevas de pensar la educación desde la diversidad, la interculturalidad, que es a la vez la forma de entender el bienestar en la universidad.

En la LOES de 2010, estas nociones de bienestar se encuentran detallada en el Título IV, que habla acerca del principio «De la igualdad de oportunidades» o de las condiciones para asegurar a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo. En el Artículo 71, este principio se define como aquellas garantías que debe proveer el Sistema de Educación Superior a sus «actores» para que gocen de «las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad» (Asamblea Nacional, 2010).

El principio de igualdad de oportunidades debe hacerse efectivo mediante la implementación de políticas, que las instituciones de educación superior están obligadas a instrumentalizar y materializar. En estos artículos se realiza un especial énfasis en la implementación de acciones que reviertan las desigualdades sociales, en donde se encuentra claramente implicado el concepto de equidad. El título I destaca políticas que atienden las condiciones socioeconómicas, el origen, el mérito, y acciones a favor de grupos

---

<sup>18</sup>La LOES, promueve en mayor detalle los principios de equidad y diversidad, en los Arts. 9, 11, 17, 18, 45, 56, 65, 78, 107, 109, 177, en los cuales se explicita la equidad de género que debe regir en las universidades, así como la diversidad pluricultural y multiétnica.

históricamente excluidos, para garantizar su acceso al sistema de educación superior y promover su participación efectiva, particularmente en el gobierno de las instituciones educativas (Asamblea Nacional, 2010).

La implementación efectiva de estas políticas se detalla en el Capítulo II, «De la garantía de la igualdad de oportunidades». En esta sección se habla de mecanismos de acción afirmativa como «la política de cuotas», «la política de participación», también de mecanismos socioeconómicos como los créditos educativos y las becas, que se ofertan en distintas modalidades y están dirigidas a «estudiantes, docentes e investigadores». También se detalla dentro de este Capítulo, la garantía de la gratuidad de la educación, así como otra serie de aspectos académicos referidos al acceso y culminación, grupo dentro del que se encuentra el BE.

No obstante, dentro del concepto renovado de universidad, la institución aún mantiene elementos tradicionales. Como se ha detallado anteriormente, desde los años 70 ha sido común que las leyes de educación superior reediten los beneficios de bienestar y su forma de gestión. La LOES de 2010 no es la excepción. Esta mantiene la visión del bienestar centrado en el estudiante, así como la promoción de servicios asistenciales, aunque plantea una forma de trabajo más racional de estas Unidades en la gestión de servicios y actividades en las instituciones de educación superior. Las atribuciones de esta instancia se consignan en el Artículo 86, el cual expresa lo siguiente:

Las instituciones de educación superior mantendrán una unidad administrativa de Bienestar Estudiantil destinada a promover la orientación vocacional y profesional, facilitar la obtención de créditos, estímulos, ayudas económicas y becas, y ofrecer los servicios asistenciales que se determinen en las normativas de cada institución. Esta unidad, además, se encargará de promover un ambiente de respeto a los derechos y a la integridad física, psicológica y sexual de las y los estudiantes, en un ambiente libre de violencia, y brindará asistencia a quienes demanden por violaciones de estos derechos (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010).

La Unidad de Bienestar Estudiantil de cada institución formulará e implementará políticas, programas y proyectos para la prevención y atención emergente a las víctimas de delitos sexuales, además de presentar, por intermedio de los representantes legales, la denuncia de dichos hechos a las instancias administrativas y judiciales según la Ley.

Se implementarán programas y proyectos de información y prevención integral del uso de drogas, bebidas alcohólicas, cigarrillos y derivados del tabaco, y coordinará con los organismos competentes para el tratamiento y rehabilitación de las adicciones en el marco del plan nacional sobre drogas. (Asamblea Nacional, 2010).

¿En qué se asemeja y diferencia este artículo de su antecedente del año 2000? Dentro de las similitudes, salta a la vista el apelativo «unidad administrativa» que se mantiene para denominar a la instancia encargada de promover el bienestar en las instituciones de educación superior. De igual manera, permanece la oferta de servicios asistenciales, con especial énfasis en las ayudas económicas y las becas, y deja a discreción de las normativas de cada institución la oferta de otro tipo de beneficios. De esa manera, al igual que en la Ley de Educación Superior del año 2000, no se realiza una mención específica de servicios relacionados con dimensiones de salud física y mental, lo cual no significa que las universidades se olviden de prestar este tipo de beneficios. El Artículo 86, también determina que las UB deben encargarse de proveer un ambiente en el que haya respeto y se garantice la integridad de los estudiantes en sus diferentes facetas, aunque el dinamizador de esta convivencia ya no son los valores éticos, sino el respeto de los derechos.

Ahora bien, lo que establece una distancia entre lo dispuesto en el Artículo 86 de la LOES de 2010, respecto a la Ley que le antecede son dos puntos. Este marco jurídico encamina a las UB a implementar actividades bajo una lógica de organización y métodos racionales, en donde las labores se planifican y hacen parte de políticas, programas y proyectos. Esto en lo referente con la prevención y atención a víctimas de delitos sexuales, así como en lo relativo con la labor de informar y prevenir adicciones entre los

estudiantes, que es la función que se suma en esta Ley a las responsabilidades de las UB, y que además exige labores de coordinación con organismos competentes para el tratamiento y la rehabilitación, cuando se presenten este tipo de situaciones.

En lo que respecta a la Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior, aprobada en 2018, se reforma el artículo 86 de la LOES 2010 que organiza y amplía las atribuciones de la UB a la comunidad académica y no solo los estudiantes, y se explicita la necesidad de su financiamiento. Se acentúa la promoción de un ambiente de respeto y de derechos, libre de violencia, acoso y la necesidad de formular políticas y programas a las víctimas de delitos sexuales. También se sigue con el énfasis en la implementación de programas y proyectos de prevención y control del uso indebido de drogas, alcohol y sustancias similares; proponiendo también mecanismos de tratamiento y rehabilitación en los marcos legales generales.

La Ley Orgánica Reformatoria introduce novedades en el rol de la UB como la obligación de generar proyectos y programas de atención educativa a personas con discapacidad y se reconoce la necesidad del trabajo con grupos históricamente vulnerables y víctimas de exclusión o discriminación. También se prescribe la necesidad de implementar un espacio de cuidado para los hijos e hijas de los estudiantes.

La organización de los derechos ya consagrados en la LOES 2010, la introducción de nuevas garantías y responsabilidades de las UB y la explicitación de la asignación de recursos para su funcionamiento, se traducen en una ampliación general de derechos con respecto al bienestar de la comunidad universitaria, dando continuidad al marco legal iniciado en la Constitución de 2008.

## **Conclusiones**

Desde que la promoción de bienestar estudiantil se establece como una instancia específica dentro de la universidad en la década del sesenta, esta

función experimentó cambios interesantes que se evidencian en el contexto y en las leyes de educación superior (ver tabla 1). La década del sesenta está marcada por la lucha por el libre ingreso y la Segunda Reforma Universitaria. Sucede algo particular, se promulgan tres leyes de educación superior en tres años, lo que da cuenta de la tensión entre el Estado y la universidad. En la normativa se establece, por primera vez, que las universidades deben instaurar un espacio que se encargue específicamente de tareas en relación con el bienestar estudiantil, este se denomina «Departamento de Orientación Vocacional y Asistencia Social», posteriormente tomará el nombre «Departamento de Bienestar Estudiantil», denominación que estará presente hasta la década de los ochenta. En este periodo es posible asociar la implementación de beneficios estudiantiles y una instancia encargada de proveerlos, como parte de políticas regionales que alentaban procesos de modernización universitaria y también de las reivindicaciones estudiantiles.

La normativa sobre bienestar universitario se ha caracterizado por privilegiar la oferta de servicios de asistencia y por reeditar estos beneficios entre una ley y otra. Entre la Ley de Educación Superior de 1966 y la redactada en 1982, las funciones de los departamentos de bienestar estudiantil permanecen sin modificaciones sustanciales, por lo que básicamente los artículos especifican servicios de promoción similares. Es preciso mencionar que lo significativo de la Ley de 1982, es que es la normativa de educación superior que más tiempo estuvo vigente en el país y es en la que se incluyó la posibilidad de generar «créditos educativos», que iban en la línea de los recortes presupuestarios a la educación.

En la primera década del nuevo milenio hay cambios significativos que muestran la ampliación del espectro de acción de los departamentos de bienestar estudiantil, ya que a sus funciones se adhieren tareas como la protección de derechos de los estudiantes y abre la posibilidad de generar denuncias. En la Ley de Educación Superior de 2000 se introducen cambios, así como en los beneficios que deben proveer estas instancias, donde aparece una dimensión social junto a los servicios tradicionales de asistencia, la cual se enfoca en la promoción de un ambiente de convivencia en las instituciones de educación superior y en la creación de protocolos para

responder ante situaciones como el acoso o frente a decisiones arbitrarias de la institución hacia los estudiantes. Parte de estas acciones se recogen en la LOES de 2010, aunque orientadas bajo el principio de igualdad de oportunidades y lógica de planificación, al cual debe adscribirse el actuar de las Unidades de Bienestar Estudiantil. Este mismo espíritu es el que termina ampliando los derechos de los estudiantes y las responsabilidades de la UB en la Ley Reformativa del año 2018.

Desde la lectura del contexto y la normativa, se podría inferir que las universidades han incorporado progresivamente la gestión del bienestar como parte de sus actividades institucionales en las décadas estudiadas. No obstante, las pocas referencias que existen sobre la implementación de estos beneficios, muestran un panorama aún desconocido sobre cómo funcionaron en la práctica, sus aciertos y problemáticas. Esto da cuenta de que este y otros temas sobre educación superior en el país han sido poco estudiados.

**Tabla 1.** Referencias sobre bienestar estudiantil en las leyes de educación superior (1964-2010)

| 1964   | 1965   | 1966  |
|--|--|---|
| <b>Departamento de Orientación Vocacional y Asistencia Social para los estudiantes</b>   | <b>Departamento de Orientación Vocacional y Asistencia Social para los estudiantes</b>   | <b>Departamento de Bienestar Estudiantil</b>  |
| <p>a) Orientar a los estudiantes de los cursos preuniversitarios en la elección de su carrera profesional;</p> <p>b) Estudiar el mercado de trabajo para facilitar ocupación en actividades productivas a estudiantes y egresados que carezcan de posibilidades económicas;</p> <p>c) Suministrar consejo y ayuda en sus problemas académicos y personales, utilizando si fuere necesario, los servicios de especialistas;</p> | <p>a) Orientar a los estudiantes de los cursos preuniversitarios en la elección de su carrera profesional;</p> <p>b) Estudiar el mercado de trabajo para facilitar ocupación en actividades productivas a estudiantes y egresados que carezcan de posibilidades económicas;</p> <p>c) Suministrar consejo y ayuda en sus problemas académicos y personales, utilizando si fuere necesario, los servicios de especialistas;</p> | <p>a) Orientar a los estudiantes en la elección de su carrera profesional;</p> <p>b) Gestionar en las entidades oficiales o privadas la ocupación remunerada, con la finalidad de preparar mejor a los alumnos en la práctica de su futura profesión;</p> <p>c) Suministrar consejo y ayuda en sus problemas académicos y personales;</p> |

Capítulo segundo

| 1964  | 1965  | 1966  |
|---|---|---|
| <b>Departamento de Orientación Vocacional y Asistencia Social para los estudiantes</b>  | <b>Departamento de Orientación Vocacional y Asistencia Social para los estudiantes</b>  | <b>Departamento de Bienestar Estudiantil</b>  |
| <p>d) Preocuparse de los servicios médicos, dentales, residencia estudiantil, comedores, almacenes; y</p> <p>e) Estudiar las condiciones de los alumnos que, por su capacidad y situación económica, merezcan ser acreedores a becas concedidas por la universidad y otras instituciones.</p> | <p>d) Preocuparse de los servicios médicos, dentales, residencia estudiantil, comedores, almacenes; y</p> <p>e) Estudiar las condiciones de los alumnos que, por su capacidad y situación económica, merezcan ser acreedores a becas concedidas por la universidad y otras instituciones.</p> | <p>d) Organizar y mantener con eficiencia los servicios médicos, dentales, residencias estudiantiles, comedores, almacenes y más servicios de asistencia social; y</p> <p>e) Conceder y gestionar becas para los alumnos que, por su capacidad y situación económica, serán acreedores a ellas.</p> |

| 1971   | 1982   | 2000   |
|--|--|--|
| <b>Departamento de Bienestar Estudiantil</b>   | <b>Departamento de Bienestar Estudiantil</b>   | <b>Artículo 63</b>   |
| <p>a) Orientar a los aspirantes a alumnos en la elección de su carrera profesional;</p> <p>b) Suministrar a los estudiantes consejo y ayuda en sus problemas académicos y personales;</p> <p>c) Organizar y mantener con eficiencia los servicios médicos, dentales, de residencias estudiantiles, librerías, almacenes de útiles y materiales para el estudio y más servicios de asistencia social; y,</p> <p>d) Gestionar en entidades públicas o privadas la ocupación remunerada de los egresados.</p> | <p>Las Universidades y Escuelas Politécnicas mantendrán un departamento de Bienestar Estudiantil destinado a promover la orientación vocacional de los alumnos, coordinar la práctica profesional, mantener servicios médicos dentales, residencias, comedores, seguro estudiantil y otros beneficios.</p> <p>Este departamento tendrá también a su cargo la promoción y manejo de becas, crédito educativo y los demás servicios internos que se establezcan.</p> | <p>Los centros de educación superior mantendrán un departamento de Bienestar Estudiantil, como una unidad administrativa de la institución, destinado a promover la orientación vocacional, el manejo de créditos educativos, ayudas económicas y becas y a ofrecer los servicios asistenciales que se determine en los estatutos.</p> <p>Este departamento se encargará de promover un ambiente de respeto a los valores éticos y a la integridad física, psicológica y sexual de los estudiantes y brindará asistencia a quienes demanden sanciones por violación de estos derechos o apelen ante las instancias pertinentes por decisiones adoptadas.</p> |

| 2010  |  |
|---|--|
| <b>Unidad de Bienestar Estudiantil</b>  |  |
| <p>Las instituciones de educación superior mantendrán una unidad administrativa de Bienestar Estudiantil destinada a promover la orientación vocacional y profesional, facilitar la obtención de créditos, estímulos, ayudas económicas y becas, y ofrecer los servicios asistenciales que se determinen en las normativas de cada institución.</p> | <p>Esta unidad, además, se encargará de promover un ambiente de respeto a los derechos y a la integridad física, psicológica y sexual de las y los estudiantes, en un ambiente libre de violencia, y brindará asistencia a quienes demanden por violaciones de estos derechos.</p> |



| 2010  |   |
|---|---|
| <b>Unidad de Bienestar Estudiantil</b>  |   |
| <p>La Unidad de Bienestar Estudiantil de cada institución formulará e implementará políticas, programas y proyectos para la prevención y atención emergente a las víctimas de delitos sexuales, además de presentar, por intermedio de los representantes legales, la denuncia de dichos hechos a las instancias administrativas y judiciales según la Ley.</p> | <p>Se implementarán programas y proyectos de información y prevención integral del uso de drogas, bebidas alcohólicas, cigarrillos y derivados del tabaco, y coordinará con los organismos competentes para el tratamiento y rehabilitación de las adicciones en el marco del plan nacional sobre drogas.</p> |

| 2018   |  |
|--|--|
| <b>Ampliación de responsabilidades de las UB</b>   |  |
| <p>Las instituciones de educación superior mantendrán una unidad administrativa de bienestar destinada a promover los derechos de los distintos estamentos de la comunidad académica, y desarrollará procesos de orientación vocacional y profesional, además de la obtención de créditos, estímulos, ayudas económicas y becas, y ofrecerá servicios asistenciales que se determinen en las normativas de cada institución.</p> <p>Entre sus atribuciones, están:</p> <p>a) Promover un ambiente de respeto a los derechos y a la integridad física, psicológica y sexual de toda la comunidad universitaria;</p> <p>b) Promover un ambiente libre de todas las formas de acoso y violencia;</p> <p>c) Brindar asistencia a quienes demanden por violaciones de estos derechos;</p> <p>d) Formular e implementar políticas, programas y proyectos para la prevención y atención emergente a las víctimas de delitos sexuales. La unidad de bienestar estudiantil, a través del representante legal de la institución de educación superior, presentará o iniciará las acciones administrativas y judiciales que correspondan por los hechos que hubieren llegado a su conocimiento;</p> | <p>e) Implementar programas y proyectos de información, prevención y control del uso de drogas, bebidas alcohólicas, cigarrillos y derivados del tabaco;</p> <p>f) Coordinar con los organismos competentes para el tratamiento y rehabilitación de las adicciones en el marco del plan nacional sobre drogas; generar proyectos y programas para atender las necesidades educativas especiales de población que así lo requiera, como es el caso de personas con discapacidad;</p> <p>g) Generar proyectos y programas para promover la integración de población históricamente excluida y discriminada;</p> <p>h) Promover la convivencia intercultural;</p> <p>i) Implementar espacios de cuidado y bienestar infantil para las hijas e hijos de las y los estudiantes de la institución.</p> <p>Las instituciones de educación superior destinarán el personal y los recursos para el fortalecimiento de esta.</p> |



## **Capítulo tercero**

Perspectivas de bienestar  
de la comunidad universitaria



**E**ste apartado explora la manera en la que la comunidad universitaria de las IES que hacen parte de este estudio concibe el bienestar. En ese sentido, se recogen las opiniones de cuatro tipos de actores que fueron entrevistados en cada universidad participante (estudiantes, docentes, personal de servicios y personal administrativo). Para leer estos puntos de vista, se tiene en cuenta el marco normativo establecido en la LOES, así como las reflexiones conceptuales y experiencias regionales sobre la función de bienestar en la universidad.

El objetivo es identificar las ideas que tiene la comunidad universitaria sobre el bienestar, así como el rol que le asignan a la universidad en el desempeño de esta función. Esto incluye la idea sobre lo que es bienestar en el marco de una institución de educación superior, la población objetivo, al igual que la estructura organizativa responsable del bienestar en la institución.

Es importante resaltar que el nuevo contexto del bienestar, ligado al Buen Vivir, se ajusta al anhelo de integralidad al que quieren llegar las instituciones de educación superior. En las entrevistas, esta integralidad está evidenciada, principalmente en tres aspectos, el bienestar asumido desde la relación entre los actores que conforman la comunidad universitaria, el bienestar visto de manera institucional y el bienestar como servicios que contemplen diferentes dimensiones y no solo servicios de asistencia.

## **La noción de bienestar en la comunidad universitaria**

En esta primera sección se explora el concepto de bienestar desde la perspectiva de cuatro actores. En la primera parte se analizan las nociones de bienestar de estudiantes y docentes y, posteriormente, del personal

administrativo y de servicios. Se han agrupado de este modo debido a la afinidad de estos actores en su concepción sobre lo que es bienestar en el contexto universitario.

## Estudiantes y docentes

Para la población de estudiantes y docentes, la respuesta más frecuente a la pregunta sobre la forma en que concibe el bienestar es la asociación al «estar bien» y al «sentirse bien»<sup>19</sup>. En el primer caso, la frase se utiliza para hacer alusión al sentirse conforme o a gusto en un lugar, llegando incluso a realizar una separación semántica de la palabra «bien-estar». De esa manera, el bienestar es entendido como una serie de entornos dentro de la universidad que posibilitan «estar cómodo». Para los docentes esto implica contar con todos los medios necesarios para el desarrollo de su labor como formadores, lo que quiere decir que:

[...] que de alguna manera puedan ayudar, por ejemplo, los ambientes de trabajo [...] becas para los docentes que trabajan en la universidad sería importante para que puedan cumplir con su rol de catedráticos (Entrevista, docente varón, 2015).

Mientras que para los estudiantes son los medios requeridos para su formación profesional. En ese sentido, cuando los actores hablan de «estar bien» se hace referencia a una serie de espacios físicos destinados al aprendizaje, como lo pueden ser aulas o laboratorios equipados para el desarrollo de los contenidos de cada carrera y, por ende, para el desarrollo de sus capacidades formativas. Aunque también se incluyen aquellos espacios vinculados a la recreación y socialización. En los siguientes fragmentos, los estudiantes expresan su noción de bienestar asociada a los ambientes formativos:

---

<sup>19</sup>Dentro del bienestar, autores como Donald W. Harward (2016) reconocen dos tradiciones filosóficas que hacen referencia al “sentirse bien” -relacionada con la felicidad (tradición hedónica) y al “estar bien” -relacionada al desarrollo del potencial humano (tradición eudaimónica). De acuerdo con diferentes autores (Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco, Moreno- Jiménez, Gallardo, Valle, van Dierendonck, 2006), la tradición hedónica considera el bienestar subjetivo que se encuentra relacionado con la satisfacción con la vida; mientras que la tradición eudaimónica asume el bienestar psicológico desde el desarrollo de capacidades y el crecimiento personal. Para Harward (2016) ambas tradiciones filosóficas pueden aportar al análisis del bienestar en la educación superior.

Bienestar es estar cómoda, estar bien, estar a gusto en algún un lugar (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

Para mí es que el estudiante se sienta bien y en un ambiente necesario para poder capacitarse y ser un profesional (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

Bienestar es dotar de lo necesario para que el estudiante se sienta conforme con la educación que se dé en la institución (Entrevista, estudiante varón, 2015).

Los docentes resaltan que el ambiente propicio para «estar bien» es el que además de permitir una formación de calidad, reconoce el desarrollo de relaciones interpersonales. Desde esta perspectiva, el espacio es importante para un adecuado desempeño de las actividades de cada uno de los colectivos que participan de la vida universitaria, tal como se señala a continuación:

[...] llevo aproximadamente dos años en la universidad, doy las materias de Informática y de Robótica. En la actualidad entiendo por bienestar universitario a que la universidad debe crear un ambiente propicio e integral donde el estudiante, el docente, el personal administrativo y las autoridades puedan integrarse, puedan mantener un ambiente laboral y de estudio propicio para desarrollarse como profesionales, como seres humanos (Grupo focal mixto, docentes 2015).

[...] cuando hablamos de bienestar, hablamos de tener ambientes cómodos, agradables, de sentirse en espacios que permitan desarrollarnos como seres humanos y desarrollar nuestro trabajo de manera armónica. Cuando hablamos de bienestar, hablamos de que se cumplan los espacios físicos, de salud, de relaciones interpersonales, que estos estén abiertos y que creen una atmosfera cómoda para poder trabajar y producir mejor (Entrevista, docente mujer, 2015).

Como se evidencia en las anteriores citas, los docentes asumen el bienestar desde la relación entre los actores y desde los espacios que les permitan

desarrollar sus capacidades. En este sentido, el sentirse a gusto con el lugar también se vincula con el bienestar, lo que evidencia que los actores están asumiendo el bienestar más allá de los servicios asistenciales.

Si bien, desde el enfoque integral del bienestar se plantea la necesidad de abarcar diferentes dimensiones, es importante señalar que el hecho de poder acceder a servicios para atender necesidades urgentes, como lo puede ser la atención médica, odontológica e incluso el servicio de guardería, se asocia de manera recurrente con la idea de bienestar, al estar relacionados con la formación y con la calidad de vida de los actores. Contar con este tipo de servicios al interior de la universidad sin recurrir al sistema público o privado, es un factor que se vincula al buen desempeño de las actividades laborales como de aprendizaje. Entre estos dos actores, la vinculación de los servicios con la idea de «estar bien», es principalmente de los estudiantes, como se expresa en las siguientes citas:

[...] estamos haciendo bienestar universitario y es algo bueno porque todos los servicios que tenemos aquí: médicos, de odontología, de psicología, entre otros, nos benefician porque no tenemos que salir a otras partes sino que los encontramos aquí mismo, en el campus (Grupo focal, Estudiantes, 2015).

La universidad está para implementar políticas conciliadoras. Hacer que el ser humano, el estudiantado se sienta cómodo, darle servicios de calidad para el buen desenvolvimiento de sus estudios (Grupo focal: estudiantes, 2015).

Además [...] nos ayuda a economizar, porque al estar en una universidad uno tiene que ser estudiante de tiempo completo, tiene que estar siempre investigando e ir a citas médicas por otros lados; eso demanda tiempo y dinero y aquí lo ahorramos. La atención [aquí] es muy buena, tenemos todo lo indispensable: odontología, laboratorio, médico general, [...] el área de bienestar universitario es muy buena (Grupo focal: Estudiantes, 2015).

Una oferta variada de servicios es también asociada con calidad de vida. En algunos casos, la palabra se utiliza para hacer referencia a elementos



físicos y materiales que tienen la propiedad de generar un ambiente bueno o satisfactorio. En este marco, los servicios de asistencia cobran gran importancia en la mejora de la calidad de vida, ya que actualmente se sigue presentando una brecha en cuanto al nivel socio económico de los estudiantes que incide de manera directa en su ingreso y permanencia al sistema de educación superior.

De acuerdo con esto, es importante señalar que la educación como derecho, y de manera específica su dimensión de accesibilidad basada en el principio de igualdad de oportunidades, ha sido una preocupación recurrente en el ámbito académico. Cabe decir que, en la actualidad, este principio no busca incluir a las personas solo por su condición socioeconómica, sino que se ha ampliado a otros grupos poblacionales que han visto alteradas sus oportunidades de ingreso a la educación superior<sup>20</sup>.

En este marco, y con el objetivo de emprender acciones para que las diferencias socioeconómicas no incidan en la experiencia formativa de los estudiantes, es fundamental que la institución las tenga en cuenta. La gratuidad per se no garantiza la permanencia y culminación de la formación académica. Esto implica que se deben generar mecanismos, más allá de las becas, estímulos o ayudas económicas, para que los estudiantes pertenecientes a los quintiles más bajos o que proceden de otras regiones, puedan permanecer en las IES en condiciones adecuadas y culminar su experiencia formativa.<sup>21</sup> Esto se evidencia en el sentir de los estudiantes:

Hay bastante gente de la Costa para quienes la situación es complicada. Estos compañeros estudian uno o dos semestres y, luego, los papás ya no pueden financiarles el resto de los estudios, abandonan la carrera. El apoyo económico y la beca de escasos recursos creo que no representa mucho,

---

<sup>20</sup>David Post (2011) hace referencia a las dimensiones de estratificación que juegan un rol importante en la restricción del acceso a la educación superior. Dichas dimensiones tienen que ver con la clase, el género, la etnia, el idioma y la riqueza. A su vez, el proyecto MISEAL hace referencia a los marcadores sociales como el sexo, el género, el nivel socioeconómico, discapacidades, etnia-raza, entre otros, que son expresivas de un conjunto de formas de diferenciación sobre las que operan fenómenos de exclusión y marginación social.

<sup>21</sup>Si bien, en su artículo 356, la Constitución establece que la educación superior será gratuita hasta el tercer nivel, es necesario evidenciar la necesidad de que las IES establezcan acciones que permitan la permanencia y culminación de los estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos.

porque entre los gastos de arriendo y de alimentación, también entran otros gastos como copias y módulos, entonces, no les alcanzaba (Entrevista, estudiante varón, 2015).

Para mí, bienestar significa estar nosotros al cien por ciento con respecto a tener todos los servicios básicos que como seres humanos merecemos (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

En otros casos, el tema de calidad de vida adquiere matices no materiales, es decir, no se asocia únicamente con los servicios y su utilidad, sino con aspectos como el bienestar psicológico, el crecimiento personal y las relaciones sociales.

Bienestar, para mí, significa estabilidad. Estabilidad emocional y física dentro de todos los campos en que nos manejamos, en ese caso dentro de la universidad. Bienestar también en la parte económica, física, psicológica, emocional [...] (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

Las instituciones educativas tienen la misión de velar por ese bienestar integral, social, personal, económico y espiritual [...] (Entrevista, docente varón, 2015).

De acuerdo con lo anterior, la comodidad de los espacios y la provisión de servicios no es condición única para «estar bien». De hecho, en las entrevistas y grupos focales, se le otorga gran importancia al trato, así como al tipo de relaciones sociales que se establecen en esos espacios. De esta manera, se considera que la infraestructura con la que cuente la universidad es un factor que contribuye al bienestar, pero se trata de un aspecto que tiene escasa importancia si en estos espacios existen dificultades para convivir con los demás. En ese sentido, se reconoce que el bienestar también se encuentra vinculado a la interacción con los

otros. Dada la cercanía en la interacción de estudiantes y docentes, en las entrevistas y grupos focales, cuando se habla de convivencia se vincula con el buen trato y el entendimiento que debe ambientar la vida formativa. Como se expresa en las siguientes opiniones:

Para mí significa tener armonía entre los estudiantes y las personas que están a cargo de la universidad y que forman parte del departamento de docencia y de administración. Que el estudiante, sobre todo, se sienta cómodo en donde está, donde labora y donde estudia (Entrevista, estudiante varón, 2015).

[...] el bienestar es una parte fundamental no solo de las instituciones de educación superior, sino también de todas las instituciones públicas. Dentro de la universidad juega una labor muy importante, ya que, al hablar de bienestar universitario, hablamos de la convivencia interna en nuestra institución [...]. Así se fomenta un clima gratificante, un clima de amabilidad en una institución donde debe existir una armonía, no solo en la cuestión de estudios, sino también la parte de valores humanos (Grupo focal mixto: Docentes, 2015).

Aunque no se descarta la existencia de conflictos, la universidad genera bienestar cuando contribuye a crear un «clima gratificante» en las relaciones cotidianas, animado por actitudes como la amabilidad, y valores como el respeto por el otro. En este marco, la condición para crear un entorno universitario óptimo se constituye como una decisión institucional en la que intervienen elementos formativos, que involucra a todos los actores.

Las condiciones en las que conviven los actores se relacionan de manera directa con sus estados de ánimo. A su vez, en el estado anímico de una persona intervienen varios factores que pueden ser psíquicos, pueden tener una base biológica o física, así como pueden estar condicionados por acontecimientos externos, como las actividades o las relaciones personales cotidianas. Como se expresa a continuación, en las entrevistas y grupos

focales, a la satisfacción con el entorno afectivo de la vida universitaria se le denomina como «sentirse bien»:

Bienestar significa cómo se siente uno respecto a un montón de factores. Desde el punto de vista laboral-estudiantil, desde el punto de vista docentes-estudiante, desde el punto de vista docentes-docentes, desde el punto de vista patrono-empleado, y así sucesivamente. Ese tipo de cosas que le hacen sentir bien o mal en un sitio. Como decía yo, si tú no te sientes apoyada en estas áreas, te sientes mal y te vas (Entrevista, docente mujer, 2015).

Al bienestar yo lo concibo como esa parte de espacio que las personas debemos tener en un ambiente, ya sea estudiantil, académico o laboral, donde confluyen un montón de circunstancias y aspectos que a veces no son tratados: el tema personal, por ejemplo (Grupo focal mixto: Docentes, 2015).

Una persona que no se siente bien, no puede aprender bien y lo mismo una persona que no se sienta bien con su trabajo, no puede trabajar bien, no puede ejercer sus funciones (Entrevista, docente mujer, 2015).

En este marco, los estados de ánimo cobran gran importancia, ya que permiten reconocer los múltiples factores estresores que enfrentan los docentes en el desempeño de su labor y que impactan en su calidad de vida. Se debe tener presente que la docencia es una de las funciones principales de las instituciones de educación superior y que, en el contexto, ellos no solo se encargan de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que su labor irradia hacia los quehaceres referidos a investigación y vinculación con la sociedad, esto sin contar el desempeño de labores administrativas. Aquello ubica a la docencia como un trabajo que exige gran esfuerzo físico y mental, además de un alto compromiso humano y social.

Como se constata en algunos estudios, la relación entre las condiciones de trabajo docente y los factores situacionales de esta labor con el bienestar psicológico y físico son de preocupación reciente. Por lo general, no se

piensa la docencia como un trabajo que requiere, además de una serie de capacidades y competencias, de ambientes de trabajo adecuados para desarrollar adecuadamente su labor (Robalino Campos & Körner, 2005; Pablos, Colás, & Gonzáles, 2011). La siguiente cita es expresiva de esta situación:

[...] una de las cosas que a mí sí me estresa, y es causa de enfermedades, es ver que los docentes vienen y dan clases con laringitis o disfonía. Nadie ha prestado atención a este tipo de enfermedades que sí repercuten en los estudiantes porque ellos no alcanzan a escuchar y no prestan atención a la clase. Creo que es una de las razones por las que uno no puede tener bienestar dentro de su ámbito laboral (Grupo focal mixto: Docentes, 2015).

Aflicciones como el estrés, la disfonía, várices, dolores lumbares, fatiga, no son «marcas» inevitables de la profesión docente contra las cuales no hay nada que hacer (Robalino Campos & Körner, 2005, pág.15). Se trata de una serie de hechos que deben ser tenidos en cuenta para garantizar el bienestar de los docentes, así como su desempeño profesional en las distintas labores que hacen parte de su quehacer.

Por otra parte, para los estudiantes, el entorno social y la dimensión afectiva tienen igual importancia, aunque los contextos son diferentes a los enunciados anteriormente. En el caso de los estudiantes se abordan aspectos que son esenciales en el trascurso de la vida universitaria y que determinan el rendimiento académico, así como la decisión de culminar o desertar de la carrera, este aspecto se encuentra ligado principalmente con el factor económico, como se expresa a continuación:

Las principales razones de deserción tienen que ver con lo laboral, pues son estudiantes que trabajan y que tienen que continuar con su trabajo. En otros casos, estudiantes que tienen que empezar a trabajar, especialmente ahora tenemos casos de estudiantes de provincia que tienen que regresar a la provincia para apoyar a los padres cuando ellos pierden su trabajo; hay alumnos que no pueden quedarse, incluso siendo becarios (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

Unos se van porque ya no tienen la facilidad para seguir pagando la universidad y otros porque ya no quieren estudiar (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

Muchos de nuestros casos (principales razones de deserción) son los problemas familiares, la distancia, la economía o también embarazos (Grupo focal mixto: Estudiantes, 2015).

En el marco del bienestar, en el caso de estos actores, un tema recurrente es la satisfacción de los estudiantes con la carrera que están cursando, ya que, en algunos casos, quienes ingresan a estudiar, no tienen claridad frente a la malla curricular, lo que puede incidir en la continuación de sus estudios, tal como se refiere a continuación:

También porque no ha sido la carrera que esperaban que sea para ellos, porque acá es Matemáticas, Contabilidad, puros números y a veces hay personas que no entienden (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

Hay estudiantes que ya no quieren estudiar, o sea, pierden una materia y ya no quieren seguir estudiando, prefieren irse y dejar todo ahí (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

Algo que también influye en el estado anímico es el entorno de apoyo que encuentra el estudiante al ingresar a la universidad. Así, por ejemplo, la transición del estudiante hacia un ambiente universitario puede resultar un cambio bastante drástico si no encuentra un acompañamiento de la institución en ese proceso. Como se expresa en la siguiente comunicación, es importante para el estudiante el sentirse acogido y acompañado:

Soy estudiante de Arquitectura de segundo semestre y, para mí, bienestar significa que cuando tú ya sales del colegio y entras a la universidad no sientas ese cambio brusco, sino que la comunidad universitaria te haga sentir que estás conforme en el lugar que te encuentras, te acoja de la mejor manera, como lo ha hecho Bienestar Universitario. Por ejemplo,

cuando yo ingresé, nos dieron una charla de bienvenida y de presentación de los beneficios y servicios que teníamos. [...] Eso nos pone al día de las cosas que están ocurriendo en la universidad, no nos hace sentir como que somos nuevos y no sabemos nada, no es así (Entrevista, estudiante varón, 2015).

Existen estudios sobre el bienestar psicológico de estudiantes, que advierten acerca de la importancia que tiene el despliegue de estrategias de consejería y apoyo al momento de ingreso a una carrera. Ellos explican que, por lo general, los estudiantes, en el transcurso de su formación, se encuentran expuestos a constantes presiones, tanto académicas como personales. Sin embargo, el momento de la incorporación a la educación superior es un periodo especialmente sensible, en la medida que la persona se enfrenta a un ambiente totalmente nuevo que genera altas cargas de estrés y ansiedad. La intervención acorde a las características particulares de cada estudiante resulta de gran importancia para que este afronte los retos de la transición de la mejor manera posible (Rosa-Rodríguez, Negrón, Maldonado, Quiñones, & Toledo, 2015, pág. 33-35).

Este cambio puede ser más acentuado cuando los estudiantes proceden de otras provincias o de contextos rurales y semiurbanos. En estos casos, el apoyo que reciba el estudiante es considerado como vital en los primeros semestres. Sin embargo, cuando existen marcadores de la diferencia de por medio, los entornos de apoyo deben ser permanentes. En una sociedad con formas de diferenciación tan marcadas en lo social, cultural y económico, el fortalecimiento de procesos que conlleven a la construcción de la igualdad resulta indispensable para la convivencia y para evitar la reproducción de lógicas de exclusión en el ámbito universitario. Esto requiere que la institución asuma la heterogeneidad humana, social y cultural que coexiste en el medio universitario y promueva valores como el respeto por el otro y el reconocimiento de la diversidad.

Desde hace varias décadas, las acciones inclusivas son promovidas como una importante medida para reducir las desigualdades sociales dentro de las instituciones educativas (González, Arreola, Bolaños,

Arana, & Portocarrero, 2014). En el caso ecuatoriano, el compromiso con la erradicación de los fenómenos de discriminación, inequidad y exclusión es transversal al proceso de transformación de la educación superior con el cambio constitucional de 2008 (Herdoíza, 2015), enmarcado en el Buen Vivir y bajo el principio de igualdad de oportunidades<sup>22</sup>. Actualmente, algunas de las universidades implementan políticas que tienen una orientación inclusiva, lo cual se reconoce como un aspecto importante para «sentirse bien». En ese sentido, el bienestar:

Puede ser incluso el impulso que da la universidad para la tranquilidad del estudiante dentro de la institución. La implementación de las políticas para proteger a todos los grupos, culturas e identidades (Grupo focal mixto: Estudiantes, 2015).

La inclusión es un aspecto que de manera recurrente se identifica con la idea de bienestar. En las entrevistas se mencionan una serie de situaciones en las que, para «sentirse bien», es importante que la universidad se adapte a las necesidades del estudiantado.

Existen casos puntuales en los que la adecuación del entorno universitario a las necesidades de los estudiantes es determinante para que estos culminen sus estudios. Como puede leerse en las siguientes citas, es imprescindible un proceso que potencie la sensibilidad sobre la diversidad, así como el hecho de que la adecuación del ámbito universitario a las necesidades particulares de las personas se convierte en un factor que amplía sus oportunidades educativas. En los siguientes dos fragmentos se presentan casos en los cuales se expresa la importancia de los entornos en la educación universitaria:

Cuando empezó este chico con discapacidad auditiva, me llamaron a una reunión y me dijeron: «Él tiene este problema, así que tiene que ponerle

---

<sup>22</sup>Cabe mencionar que, si bien la Constitución del 2008 es fundamental en el marco de la inclusión, la Carta Magna anterior (2000) asume como un principio de la educación superior la igualdad de oportunidad de acceso (Art.77), evidenciado en la Ley de Educación Superior del año 2000 en la «necesidad de adoptar políticas y mecanismos específicos para promover y garantizar una participación equitativa de las mujeres en todos sus niveles e instancias» (Art. 2).



primero», pero a él siempre gustaba de irse atrás, entonces, cuando terminó la clase, yo le dije que debía estar en los primeros puestos de la clase, pero él se sintió muy mal de que hubiésemos comentado eso. [...] Otro chico con TOC [Trastorno Obsesivo Compulsivo] se retiró un buen tiempo, él no soportaba la presión y el coordinador descubrió que solo podía coger tres materias (Grupo focal mixto: Docentes, 2015).

Existen universidades que dicen tener el 2 % de la etnia de afroamericanos o indígenas, en cambio aquí no, no tenemos un porcentaje marcado, la universidad es una universidad de puertas abiertas donde hemos dado cabida a todo al que ha venido. Dentro de los reglamentos sí se establece que el ingreso es un derecho que tenemos todos los ecuatorianos y nosotros lo respetamos netamente (Entrevista, director/a bienestar universitario, 2015).

Un aspecto importante resaltado en los anteriores relatos es el hecho de que la inclusión no se limita al acceso, al acondicionamiento arquitectónico para facilitar el desplazamiento por los espacios físicos o a los criterios de asignación de becas; sino que la acción inclusiva se extiende a todo el proceso formativo de los estudiantes (Grau Rubio, 1998). Esto supone tomar una serie de medidas que permitan a la universidad proceder frente a situaciones que actúan como barreras para el aprendizaje. En el marco de la inclusión se recalca la formación del docente y la flexibilidad curricular, aunque se puede pensar en otra serie de medidas donde la universidad se adapte a las necesidades del estudiante, como:

[...] las garantías de pleno acceso a la información de los programas y materiales, los ambientes de aprendizaje, las formas y diferenciación en la evaluación, los acompañamientos, la preparación del claustro para asumir el reto de la inclusión en el aula universitaria, etc. (Espinosa, Gómez, & Cañedo, 2012, pág. 257).

La inclusión y la adecuación de la universidad a la diversidad no se limitan a aspectos como las discapacidades o las diferencias culturales. Para algunos

docentes y estudiantes, las diferencias socioeconómicas, regionales, por origen rural y de género, se identifican como hechos sociales que deben ser abordados por las instituciones educativas con medidas inclusivas. En todos estos casos, es necesario un acercamiento de la universidad al tema de la diversidad y su reconocimiento como «un componente fundamental que necesita ser valorizado desde lo académico» (Espinosa, Gómez, & Cañedo, 2012, pág. 257). Cabe señalar que la LOES, en su título IV, plantea una perspectiva más amplia del bienestar donde se integran diferentes dimensiones y se aborda el tema de la inclusión desde el principio de igualdad de oportunidades.

### **Personal administrativo y de servicios**

Las personas que hacen parte del personal administrativo y de servicios, manifiestan concepciones similares a las anteriores respecto al bienestar. No obstante, dado que el funcionamiento de la universidad depende en gran parte de las labores que desempeñan, ellos se asumen como generadores de bienestar. En este caso, la idea se asocia a servicios que se ofrecen para el buen desempeño de la vida académica. La razón de ser de su labor es proveer de servicios a la comunidad universitaria y contribuir al buen desempeño de los procesos de las distintas instancias que la componen:

[...] es proveer a las personas, dar un beneficio social a todos los actores involucrados en la universidad (Entrevista, administrativo varón, 2015).

Para mí, el bienestar es el bienestar del otro, lo que uno hace es para el otro, porque, como dice la camiseta, «amo lo que hago» y lo tomo como bienestar (Grupo focal mixto: Personal de servicios, 2015).

[...] estoy dentro del área de servicios generales, también veo el bienestar como una forma comunicativa, continua, de proceso, porque estamos dentro de un proceso nosotros como trabajadores y la universidad como empleador. La institución vela por nuestro bienestar y viceversa, para que todo funcione bien porque nosotros no somos sin la empresa y la empresa no es sin nosotros (Grupo focal mixto: Personal de servicios, 2015).

Su labor se concibe como una relación de reciprocidad, donde cada actor en el desempeño de sus funciones contribuye al bienestar de la universidad en su conjunto. Esto requiere de un buen ambiente en el lugar de trabajo, dentro del cual destacan dos aspectos: en primer lugar, las condiciones del entorno en el que los trabajadores desempeñan las labores diarias, incluyendo el tipo de contrato, las condiciones de seguridad o los ambientes controlados para evitar daños, las condiciones ergonómicas e higiénicas y el acceso a servicios, principalmente:

[...] yo creo que más importante es cómo nosotros, con nuestras responsabilidades de manejar grupos de personas, demos a nuestros trabajadores un buen ambiente laboral, creo que esa es la base de absolutamente todo (Entrevista, administrativo varón, 2015).

El bienestar no solamente es hablar de los estudiantes sino también a todos los que conformamos parte de la comunidad universitaria. En este caso, nuestra universidad y el bienestar buscan brindar ese beneficio para que el personal pueda desarrollar sus labores en condiciones óptimas, con circunstancias idóneas que pueda brindarle la institución (Grupo focal mixto: Administrativo, 2015).

Las personas incluyen, igualmente, como parte de las condiciones para tener un buen ambiente de trabajo, una dimensión psicoafectiva que se asocia con la empatía en las relaciones con los compañeros de trabajo, el buen trato con los superiores, así como con los demás actores que hacen parte de la institución:

Bienestar para mí es tener una buena relación con los compañeros, con los jefes; tener una buena relación de compañerismo y de trabajo incluso, y hacer lo mejor para que siga adelante la institución (Grupo focal mixto: Personal de servicios).

Sobre el bienestar creo que es adecuado el familiarizarse con las personas con las que trabajamos, que haya compañerismo, apoyarnos [...]. El bienestar es ser parte de un tipo de familia dentro de la universidad; es el

compañerismo, tener toda la amplitud con el personal administrativo, con el conserje, con las personas de servicio; tener una estabilidad en el trabajo y la comprensión por parte de las autoridades (Grupo focal mixto: Personal de servicios, 2015).

Estos aspectos, que se identifican como parte del buen clima laboral, se enmarcan en la noción de «sentirse bien». Como se observa en la cita anterior, la frase engloba las relaciones afectivas. En la siguiente comunicación, la asociación de «sentirse bien» y «estar bien» en la idea de bienestar es bastante clara:

[...] para mí el bienestar tiene dos sentidos. Uno que es el bienestar laboral y otro que es el bienestar personal. El bienestar personal tiene que ver con el sentirse bien y a gusto para trabajar en un área. El bienestar laboral tiene que ver también con sentirse bien en el lugar de trabajo, con tener comunicación y llevarse bien con los compañeros, porque si no se lleva bien con los demás compañeros uno no se siente bien y el trabajo disminuye en calidad (Grupo focal mixto: Personal de servicios, 2015).

Para el personal administrativo y de servicios se aplica la máxima de la salud ocupacional, según la cual la rentabilidad de las empresas depende de las buenas condiciones laborales que tengan sus trabajadores.

En algunas entrevistas, las personas de estos dos grupos recalcan igualmente, como parte del bienestar, la posibilidad de tener acceso a la formación profesional dentro de las instituciones universitarias, lo que se encuentra ligado al desarrollo de capacidades:

El bienestar es crecer, porque no buscamos únicamente el crecimiento económico, sino también crecimiento profesional, personal, capacitarnos, tener accesibilidad a todo lo que actualmente nos proporciona, en este caso, la universidad. La capacitación para poder compartir esos conocimientos no solamente en nuestros trabajos, también en nuestros hogares (Grupo focal mixto: Personal de servicios).

A manera de conclusión, se puede referir que las apreciaciones de estudiantes y docentes tienen puntos en común con las opiniones del personal administrativo y de servicios. Los dos grupos coinciden en que el bienestar es un estado en el que juegan un papel importante dos aspectos: los entornos físicos y las comodidades (servicios), en tanto posibilitan estar bien en el lugar, lo cual es fundamental para el desarrollo de actividades que promueven las capacidades. En este grupo se encuentran, en primer lugar, las relaciones sociales (empatía, buen trato, entre otros) que engloba aspectos psicoafectivos de las personas en su relación con los demás; en segundo lugar, los entornos de apoyo, con lo cual se hace alusión a contextos que son creados por la institución y que tienen la finalidad de que las personas, a pesar de su diversidad humana y social, puedan hacer su vida en las mismas condiciones que los demás.

Evidentemente, esto muestra un bienestar que va más allá de los servicios asistenciales. En este marco, los participantes conciben el bienestar desde la integralidad, es decir, asumen dentro del bienestar una serie de dimensiones necesarias para «estar bien» y/o «sentirse bien» dentro del espacio universitario, tales como el buen trato, satisfacción del estudiante con la carrera, ambientes armónicos, apoyo a los estudiantes en su proceso de ingreso, entre otras.

## **De bienestar estudiantil a bienestar universitario integral**

Los aspectos anteriormente detallados permiten evidenciar que, en el hecho de tener unas condiciones de vida adecuadas, en el espacio institucional, intervienen una gama amplia de factores. Dicha concepción se asemeja a las ideas contemporáneas sobre el bienestar que se oponen a una concepción utilitaria, según la cual, este se logra al satisfacer necesidades por medio de bienes y servicios. En efecto, desde hace algún tiempo, el concepto de bienestar se liga a aspectos diferentes a lo meramente material o económico, y se han comenzado a considerar factores como el contexto social, las oportunidades, el poder, así como elementos subjetivos y objetivos, no relacionados con lo material, como la salud mental y psicológica. La consecución del bienestar hoy se cataloga

como una apuesta que debe abordarse teniendo en cuenta una gama amplia de variables, lo que también puede entenderse de manera integral.

Este enfoque comienza a abrirse camino en las formas de abordar la función de bienestar en la universidad. Con base en la información de los actores que participaron en este estudio, es posible perfilar un momento de transición, dadas una serie de acciones e iniciativas referenciadas en las comunicaciones. Este proceso tiene como característica el desplazamiento desde un modelo asistencialista o utilitario del bienestar, a otro orientado hacia el desarrollo integral del ser humano, que incluye no solamente al estudiante sino también a los demás actores de la comunidad universitaria: docente, administrativo o personal de servicios. En efecto, el bienestar universitario integral se entiende, en el transcurso de las entrevistas, como un conjunto de actividades y servicios conducentes a la mejora inmediata de las condiciones de vida de la población universitaria, que va más allá de los servicios de asistencia. Estas percepciones del bienestar integral se encuentran enmarcadas en el Buen Vivir, considerando además aspectos sociales que influyen en las desigualdades.

## **El camino hacia un enfoque integral**

Como se evidenció anteriormente, las universidades han avanzado en la reflexión del bienestar adoptando un enfoque integral que incluye elementos que van más allá de los servicios de asistencia. En ese contexto, se debe señalar que la LOES de 2010 representa un punto fundamental en este cambio de enfoque, ya que esta norma se enmarca dentro de la iniciativa surgida en la Asamblea Nacional Constituyente de 2008, y como se ha señalado en el acápite sobre la historia del bienestar, también se relaciona con el Plan Nacional de Buen Vivir (2008) al concebir un enfoque garantista de derechos. Cabe señalar que la LOES 2010 y la Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior 2018, desde su concepción más amplia del bienestar, reconocen a las UB como fundamentales en la implementación de mecanismos que aporten en el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades; sin embargo, también reconoce que las instituciones deben propender para que se cumpla este principio;

lo que quiere decir que más allá del cumplimiento de la ley, las universidades deben formular políticas que promuevan el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, pero también políticas de inclusión y no discriminación que integren a toda la comunidad universitaria.

Ahora bien, es importante señalar que la Ley establece unos mínimos de cumplimiento, lo que no significa que las universidades deban, necesariamente, abandonar procesos anteriores que han sido establecidos para garantizar el bienestar universitario. Sin embargo, se observa que algunas de las instituciones han abandonado parte de sus procesos, precisamente por la incomprensión de la norma:

Sí, porque creo que el bienestar antes, cuando yo trabajé un tiempo por contrato, ahí se llamaba Bienestar X, entonces, la expresión bienestar X creo que abarcaba todo: empleados, trabajadores docentes y estudiantes, pero hoy en día se llama Bienestar Estudiantil y como que dejaron un poco de lado a al personal administrativo y docente, pero debería abarcar a todos los que trabajan de planta, absolutamente a todos (Entrevista, personal de servicios, 2015).

[...] porque no puede ser que dentro de la institución haya un solo grupo al que se vaya encaminado [...] el bienestar: para los de acá no, y para los de allá sí, o para los de acá solo el cincuenta por ciento (Entrevista, personal de servicios, 2015).

El incluir a toda la comunidad universitaria en las políticas sobre bienestar se ha convertido en una preocupación común en las universidades. Esto es, la necesidad de construir una perspectiva más abarcadora del bienestar, que franquee la visión academicista que concibe la vida universitaria conformada únicamente por el estudiante o por el binomio estudiante-docente y reconozca los demás colectivos que hacen parte y dan forma a estas instituciones de educación superior.

Desde la opinión de las personas que participaron en este estudio, el modelo más acorde para ser trabajado en las instituciones es el de bienestar

universitario, pero desde una perspectiva integral que privilegia lo humano y asume los servicios de asistencia como mínimos necesarios para lograr el bienestar. De hecho, se asume este enfoque como el horizonte hacia el cual deben transitar las UB, tal como se expresa a continuación:

[...] te comento que eso ha sido motivo de un amplio debate y seguirá siendo, creo yo. Pero si pensamos en un enfoque sistémico, en un enfoque integral, yo pienso que debe ser a nivel universitario, porque de hecho yo también he asistido a otros eventos de aquí mismo de la institución y los profesores dicen: «hay bienestar para los estudiantes, ¿y para los profesores?, ¿y para los administrativos?». Este es un carro, o básicamente un medio con tres ruedas: estudiantes, administrativos y docentes contando las autoridades porque son docentes también. Entonces tiene que haber un equilibrio entre los tres para así dirigirnos hacia el mismo sitio (Entrevista, administrativo mujer, 2015).

Como se expresa en la anterior cita, el concepto de bienestar universitario es un tema que se discute en distintos escenarios. Sin embargo, como se trata de un concepto en construcción, la idea acerca de lo que representa lo integral en el bienestar universitario no es clara. En ese sentido, las opiniones en muchos casos resultan ambiguas, tanto en los propósitos y dimensiones que este abarca como en el modo de gestionarlo.

En algunos casos, lo integral se vincula a servicios que abarcan una amplia gama de necesidades y que se encuentran a disposición de cada uno de los colectivos de la universidad. Como se ha mencionado, el enfoque integral no se aparta del suministro de servicios de asistencia que, además de estos, reconoce otros elementos que son necesarios para abarcar un bienestar universitario de una manera más amplia:

[...] el hecho de cambiar de bienestar estudiantil a bienestar universitario, da cuenta que la institución como tal tiene una visión más amplia. Si el talento humano está en un ambiente adecuado, si se prestan las condiciones de salud, de educación, de atención a ese talento humano,



pues la institución va a tener mayor crecimiento en todas sus áreas [...]. Obviamente, nuestra participación como profesores y trabajadores de esta institución va a ser mucho mejor, es decir, pensar en el talento humano es pensar en un desarrollo importante dentro de la institución (Entrevista, docente mujer, 2015).

Un aspecto recurrente es la asociación de la integralidad con el fomento de habilidades y competencias humanas que les permitan a las personas mejorar su calidad de vida. En ese sentido, se considera que en un contexto donde la universidad se acoge a ese enfoque, asume el propósito de proponer y apoyar el desarrollo de aspectos formativos humanos que les posibiliten a las personas lograr sus objetivos y sentirse a gusto en el espacio universitario.

Dado que las necesidades no son homogéneas, el fortalecimiento de estas dimensiones debe estar acorde con cada persona y colectivo. Al igual que en la propuesta conceptual de «bienestar universitario integral», se realiza una diferenciación respecto a la forma de asumir lo integral dependiendo del colectivo. No obstante, entre las personas que hacen alusión a este enfoque, existe más claridad respecto a la orientación de este bienestar en relación con el estudiante, que en lo concerniente al resto de actores. Para el caso de estos últimos, el realce de las competencias y habilidades humanas se enfoca en enriquecer la vida universitaria, mientras que en el caso de los y las estudiantes tiene el propósito de contribuir a una formación que estimule la sensibilidad, la creatividad y su compromiso con la sociedad. En otras palabras, que la formación no se reduzca a una visión de academia, donde se privilegia el desarrollo de competencias específicas para el ejercicio profesional. Como se resalta en la siguiente cita:

[...] se piensa que por haber logrado un seguro estudiantil para los estudiantes ya es el máximo del bienestar universitario. O se piensa que por tener un medio médico ya se abarcó todo el bienestar, y no es así. Hay cosas más humanas, cosas más subjetivas. El estudio debe ser más cualitativo ya que estamos formando seres humanos a quienes queremos dotarles de valores, principios, de la formación integral, académica,

científica pero también humana, y esos son los profesionales que queremos sacar a nuestra sociedad, partiendo desde ahí quienes contribuyen para esto, todos empleados, trabajadores, docentes entonces realmente deberíamos hablar de un bienestar universitario (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

En el realce de las capacidades están implicadas múltiples dimensiones que contribuyen a mejorar la calidad de vida. Esto incluye una dimensión biológica, relacionada con el cultivo de la condición física y la corporalidad; una dimensión psicoafectiva o de «equilibrio emocional», relativa al conocimiento de sí mismo y de los demás, así como el manejo de los sentimientos y emociones. Asimismo, se toma en cuenta una dimensión intelectual, relativa al desarrollo del pensamiento, el intelecto y la cognición; una dimensión social referente a la formación y desarrollo de aspectos que le permitan a la persona aprender a convivir con la diferencia y la diversidad; del mismo modo, una dimensión axiológica, concerniente al desarrollo de valores relacionados con el bien y la verdad, para la realización individual y colectiva; así como también una dimensión política, relacionada con el desarrollo de cualidades y actitudes para buscar el bien común (Llinás, 2009). Esto se expresa en la siguiente cita:

[...] en lo posible procurar que las personas tengan un equilibrio y un apoyo en las diversas áreas, sobretodo de tipo emocional. Al estar esto en equilibrio, al tener un estado de homeostasis, puedan también ser más productivos en el área académica y en el área personal que es justamente lo que queremos: colaborar en la formación de personas que sean íntegras y que se desarrollen de forma integral (Entrevista, administrativo mujer, 2015).

Finalmente, se destaca una dimensión cultural referida a la estética, el arte, las expresiones y los modos de vida. Dentro de este ámbito se incluyen la promoción de conductas o «estilos de vida saludable» que contribuyan a que las personas tengan una vida plena. De acuerdo con la siguiente cita:

[...] es tratar de conseguir estilos de vida saludables, armónicamente entre cuerpo, mente y alma. Nuestra función, como parte de la actividad física, es tratar de que el estudiante pueda integrar un sinnúmero de saberes para poder crear esa posibilidad de hábito de vida saludable (Entrevista, docente mujer, 2015).

Se trata de un catálogo bastante amplio sobre los aspectos a abordar desde un enfoque de bienestar universitario integral. Este tipo de dimensiones se piensan extensibles a todos los miembros de la comunidad universitaria, así como también, complementarias a las funciones del bienestar universitario actual. De hecho, entre los actores que proponen transitar hacia un modelo bienestar universitario integral, esta es una preocupación recurrente.

En lo que no hay duda, es que, en un contexto de bienestar universitario, el modelo de gestión debe modificarse. Se resaltan varias formas de llevar a cabo esta labor, que encuentran sustento en los avatares de la cotidianidad de las UB. Un aspecto que se resalta es la necesidad de que la universidad asuma este enfoque como política institucional, de manera que cada instancia sea responsable de su consecución. Las UB tienen un rol central, aunque no exclusivo, en tanto su trabajo se articula con distintas dependencias; es decir, su rol pasa a ser de coordinación entre ellas:

[...] creo que sí tiene que ser una dirección que deba estar enfocada en toda la universidad, en toda la comunidad universitaria: como ir direccionando la política o las acciones, ver la institución de educación superior y la comunidad universitaria como un todo [...]. A lo mejor es un trabajo integral con otras unidades [...], entonces creo que es la política de bienestar universitario en donde las competencias sean desde los diferentes departamentos. Estoy pensando en talento humano, cómo bienestar va coordinando con talento humano para que haya esos cursos, o sean apoyo para que se vayan desarrollando ciertas actividades en función de esto, pero es parte de pensar en toda esa comunidad universitaria (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

El funcionamiento de la universidad es concebido como sistémico, puesto que distintas instancias trabajan de manera conjunta para alcanzar determinados objetivos. Es justamente esa misma interdependencia de la gestión cotidiana de la universidad, la que hace factible la idea del bienestar como un compromiso compartido por todas las instancias y actores que hacen parte de la universidad. De acuerdo con esto:

El representante de los profesores también es parte del Consejo Universitario, trabaja en coordinación con el departamento de bienestar estudiantil porque muchas de las cosas que se hacen con bienestar, o con los profesores, en algún lado se cruzan y se coordinan. Además de representar y velar por los derechos de los docentes, también está crear acciones y políticas que lleven a tener un mayor bienestar a los profesores (Entrevista, docente mujer, 2015).

Además del trabajo conjunto, se resaltan otra serie de aspectos para que la integralidad del bienestar sea posible, como la descentralización de las funciones de bienestar en cada facultad y unidad administrativa. Hacer que la gestión no dependa de una dirección central permite -como se sugiere en la siguiente cita- ampliar la cobertura de los servicios, programas y proyectos. Esta propuesta, de acuerdo con los actores, es coherente si se tiene en cuenta el tamaño de la población universitaria, así como del resto de colectivos de la comunidad universitaria:

[...] yo creo que ellos sí funcionan de esa manera como nosotros. Cada unidad debe contar con una persona por facultad. Eso sería un triunfo para cada unidad [...]. Todo está en cadena; porque si el uno está afectado, el otro también. Somos una comunidad universitaria y tenemos que trabajar y ayudarnos en conjunto (Entrevista, administrativo mujer, 2015).

[...] se tiene que expandir aún más el bienestar estudiantil, no puede estar centralizado. Tiene que estar en el territorio, o unidades académicas, para que tenga mayor alcance, para que se dé a conocer a la comunidad universitaria y se aumenten servicios, porque son importantes los servicios

que hoy en día brindan. Pero, en pleno siglo XXI, las personas exigen más bienestar. Si tienen mayor bienestar producen más. Se debería hacer una política de ampliación de los servicios, mayor cobertura [...], lo primero que deben asignar son más recursos. Podemos tener las mejores ideas del mundo, pero si no tienes recursos no las podrás alcanzar (Entrevista, docente varón, 2015).

Otras propuestas resaltan la necesidad de una mejor ubicación de las UB en el organigrama; esto indica una reflexión respecto de los niveles de decisión. En la situación actual, las UB cuentan con pocos recursos para impulsar políticas que sean acogidas institucionalmente y sean sostenibles en el tiempo, en tanto es dependiente de otras instancias. Por ello se plantea una ubicación distinta de las UB en la estructura organizativa de la universidad, tal como se expresa a continuación:

[...] falta de que se le otorgue los poderes o la jerarquía necesaria para poder trabajar sin problemas. A pesar que es una dirección general, ocupa el tercer nivel jerárquico de la universidad, pero yo creo que la unidad no necesita tener más empoderamiento, sino mayor jerarquía. Yo creo que también tendría que tener una visión más holística, integral (Entrevista, docente varón, 2015).

Estar al mismo nivel de instancias de planificación y toma de decisiones, o en su defecto, con una participación en las instancias de planificación y de asignación de presupuesto, es considerado de gran importancia para la implementación de políticas que apunten al mejoramiento de la comunidad universitaria.

Finalmente, otro aspecto resaltado para lograr un bienestar universitario, es el de la «idoneidad» del personal en las UB. De acuerdo con las opiniones, la profesionalización es una garantía para fortalecer el concepto de bienestar universitario y lograr mayor eficacia:

[...] no hay una claridad con respecto a lo que es bienestar universitario, debe ser una cuestión más bien de tipo muy técnico. No digo muy técnico

en el sentido de frío, sino en el sentido que debe haber funciones definidas, deben haber los profesionales con los perfiles correspondientes de manera que cada quien haga lo que le toca hacer, así habría mayor eficacia y eficiencia (Entrevista, administrativo mujer, 2015).

## Conclusiones

Si bien, las unidades de bienestar juegan un rol fundamental en la coordinación y ejecución de acciones en esta materia; es necesario recalcar que la universidad, en su conjunto, juega un rol importante en la elaboración de políticas que promuevan el principio de igualdad de oportunidades referidos en el marco legal vigente. Por ende, las unidades de bienestar no pueden trabajar solas, ya que la elaboración de políticas y mecanismos, requieren un trabajo mancomunado que permita dar respuestas integrales a la comunidad universitaria de cada una de las instituciones que deben ir más allá de los servicios de asistencia. En este marco, es fundamental que todas las personas que se encuentren inmersas en la garantía del bienestar institucional, sean personas que más allá de responder a las necesidades inmediatas de la comunidad universitaria, comprendan todas las dimensiones que están inmersas y respondan a un trabajo que no se limite a una unidad, sino que articulo a todos los actores que puedan apoyar en ese proceso de garantizar el bienestar universitario.

Esto implica ver el bienestar de la institución como un eje fundamental en el aseguramiento de su calidad educativa, teniendo en cuenta que esta se encuentra estrechamente relacionada con la calidad de vida de quienes conforman la comunidad universitaria.

Por otro lado, es necesario reconocer que una de las dificultades que se evidenció en el estudio tiene que ver con la comprensión de la norma, de manera específica de la Ley Orgánica Reformatoria a la LOES. Se pudo observar que las instituciones enfocan sus acciones, principalmente, al artículo de la Ley que aborda las unidades de bienestar, lo que, por ende, deja por fuera la visión más amplia del mismo que se promulga en esta normativa.

## **Capítulo cuarto**

Valoración de la comunidad universitaria  
sobre la unidad de bienestar





**E**n este apartado se estudia la percepción valorativa de los actores que participaron en las entrevistas y grupos focales, sobre las unidades de bienestar y las políticas emanadas de ellas. En este sentido, se presta especial atención a la importancia que le otorgan los actores a las UB en la vida universitaria, así como a la relación entre las acciones que emprenden estas instancias y los procesos de formación.

## **Reconocimiento de las unidades de bienestar**

### **Estudiantes**

En general, los miembros de la comunidad universitaria reconocen la existencia de las UB, así como sus servicios y actividades. Ellos expresan, de manera detallada, cómo estas instancias atienden las demandas. Igualmente, manifiestan que en muchas ocasiones las UB trabajan con escasos recursos humanos y técnicos, pero que, a pesar de las dificultades, responden a sus necesidades de la mejor manera posible.

En este marco, las unidades de bienestar reconocen la importancia de contar con servicios asistenciales que permitan suplir las necesidades más inmediatas o básicas de las personas. Si bien, como se mencionó en el apartado anterior, se evidencia que las universidades participantes están transitando hacia un modelo de bienestar integral, la población estudiantil aún percibe a las UB como una instancia «tutelar», encauzada a prestar ayuda, resolver problemas y satisfacer necesidades urgentes. Los calificativos para referirse a las UB así lo evidencian:

Toda universidad cuenta con un bienestar universitario para que así, cuando tengamos algún problema o alguna necesidad, nosotros acudamos

allá y ellos nos puedan brindar su atención y ayuda (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

Para estos actores, el principal objetivo de las UB se relaciona de manera directa con la resolución de problemas presentes en su proceso formativo:

Ayudar a los estudiantes [...] ayudan a resolver nuestros problemas (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

Bienestar es por si tenemos problemas en alguna materia o similar, nosotros podamos ir y solicitar ayuda (Entrevista, estudiante mujer, 2015)

Apoyarnos si se presenta algún inconveniente (Entrevista, estudiante varón, 2015).

Estas instancias también son asumidas como lugares donde se puede encontrar un respaldo o amparo. Como se expresa en las siguientes citas, en las unidades de bienestar:

Los estudiantes tenemos un espacio a donde podemos acudir en caso de que tengamos algún problema o también para contar con un apoyo (Entrevista, estudiante varón, 2015).

[...] ese método es el más común con mis compañeros, conversar y decir: «tengo este problema» y si tienen algún problema vengan a conversar acá, eso siempre es lo que se ha hecho (Entrevista, estudiante varón, 2015).

En cuanto al reconocimiento de la UB por las actividades que realiza, en los testimonios se encuentran opiniones mayoritariamente positivas, en las que se destaca que, cuando han utilizado los beneficios de las UB, sus necesidades han sido satisfechas. A su vez, existe otro grupo de estudiantes que opina que, aunque no han solicitado ninguno de los servicios, expresan conocer las funciones que cumplen estas instancias, aunque sea parcialmente:

Hasta el momento no he tenido oportunidad de asistir; pero sí sé que se han tratado temas importantes, por ejemplo, temas de educación, de aporte a nivel psicológico, médico... Entonces, sé que realizan varios proyectos, pero hasta el momento no he podido participar en ninguno de ellos (entrevista estudiante, varón, 2015).

Por la unidad de bienestar estudiantil, la verdad que no. Pero sí, en el paraninfo se han hecho charlas, nunca me he centrado a preguntar quién las organiza (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

En relación con lo anterior, se puede decir que el poco o nulo uso de las actividades propuestas por las UB se articula, principalmente, con la falta de tiempo para asistir a los eventos o porque, al momento, no necesitan de los servicios. Esto se expresa en las siguientes citas:

No todos hacen uso, solo las personas que realmente necesitan, o porque me sentí enfermo, o necesita un certificado de salud que es lo más cómodo que hay en la universidad. Pero si es que existiese más información de lo que aquí se está realizando, sí asistirían allá con más frecuencia (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

Creo que es por tiempo. Nosotras entramos a prácticas a las 8 a. m., salimos a las 12 a. m., llegamos a almorzar tipo 1 p. m., luego vamos a clase y salimos 8 p. m., a veces 6 de la tarde. No hay el tiempo para dedicarse a conocer todo lo que hay en la universidad (Grupo focal mixto: Estudiantes, 2015).

Sin embargo, la participación también tiene que ver con las estrategias de comunicación de las UB. Aunque los estudiantes reconocen el esfuerzo de estas instancias por dar a conocer los servicios y actividades que realizan, también consideran que el uso de estrategias de comunicación y participación en los eventos tendría un mayor impacto si abarca a toda la comunidad universitaria. Frente a esto se puede referir que:

Hay estudiantes que no sabemos lo que la universidad ofrece. Yo tengo una compañera que venía todo el tiempo con los ojos hinchados, ella bajó su

rendimiento académico. Tenía un problema y no me lo quería decir, yo le recomendé que visitara un psicólogo. Ella no sabía de este servicio y la mayoría de mi clase tampoco no sabía esta parte del servicio que brinda la universidad (Entrevista, estudiante varón, 2015).

[...] no sé de otros canales y no solamente del correo electrónico porque, si bien es cierto que a través del correo estamos en constante comunicación, se nos informa de charlas, sobre todo a nivel académico y recreativo, eventos que puedan existir en la institución. Creo que sí podrían existir otros espacios, como por ejemplo, afiches o una página en Facebook donde se pueda dinamizar el proceso informativo; y, sobre todo, que sea una unidad de bienestar estudiantil donde los estudiantes nos sintamos respaldos en ella (Entrevista, estudiante varón, 2015).

## **Docentes, administrativos y personal de servicio**

En cuanto a la población de docentes, se observa que tienen un mayor conocimiento de las acciones que adelantan las UB<sup>23</sup>, en relación con actividades tendientes a la garantía de oportunidades en la universidad, la prevención de delitos sexuales, y con la información y prevención de adicciones; al ser, generalmente, quienes están encargados de materializar estas acciones en la institución. Sin embargo, expresan que este tipo de temáticas se abordan, principalmente, en talleres o charlas que no son muy frecuentes. En las páginas web de las universidades, también se referencian estas actividades, aunque no se hace mención a la existencia de procedimientos para responder a las problemáticas anteriormente citadas. De acuerdo con la información de un docente:

---

<sup>23</sup>Cabe señalar que, de acuerdo a la Ley Orgánica Reformativa a la LOES existen unas acciones que son exclusivas de las UB como promover la orientación vocacional, estímulos, ayudas económicas, becas, servicios asistenciales, promoción de un ambiente de respeto a los derechos y libre de violencia, formulación de políticas, programas y proyectos para prevención y atención a víctimas de delitos sexuales, así como la prevención del consumo de drogas y bebidas alcohólicas, atender las discapacidades y la inclusión de sectores excluidos históricamente (art.86); pero también plantea acciones que requieren de la participación de toda la institución como garantizar el acceso, permanencia, movilidad y egreso, garantizar política de cuotas y de participación, garantizar la educación de la educación superior pública hasta tercer nivel (Título IV), principalmente. Sin embargo, se evidencia que los actores reconocen las acciones de las UB, pero no perciben un trabajo conjunto con la institución en torno a este tema.

[...] nosotros trabajamos con los estudiantes de primero, tercero y cuarto ciclo, principalmente, entonces hasta para hacer una prevención nos debemos enfocar en a los estudiantes que ingresan a primero, también se requiere de nuestra participación y apoyo para que se puedan generar estos planes de prevención. Hay campañas de prevención del uso de drogas estupefacientes, alcohol, también hay cuestiones de apoyo a voluntariados de la Cruz Roja. En los últimos años ha existido un incremento de ingresos de personas con capacidades especiales, la Cruz Roja nos ha pedido información acerca del censo que la universidad tiene de esta población. Dentro del proyecto de inclusión, los programas de becas ofrecen atención psicológica y también existe un acompañamiento en la parte académica cuando hay que resolver algún conflicto con los profesores (Entrevista, docente hombre, 2015).

A su vez, los docentes reconocen la necesidad de ubicar a las UB en un lugar jerárquico estratégico dentro de la institución, que les permita accionar de mejor manera:

Dentro de las UB falta personal especializado en el trabajo social psicología yo creo que se podrían vincular a profesores al departamento. También deberían tener gente que pueda acompañar al docente dentro y fuera de la universidad porque yo creo que la función de un trabajador social va más allá del escritorio, es un trabajo más de campo.

Tanto los docentes, como el personal administrativo y de servicios reconocen que los servicios que brindan las UB son servicios asistenciales, dirigidos principalmente a estudiantes:

Bueno, yo no conozco de algunos programas porque recién ingresé hace poco tiempo. Pero sí conozco servicios como el dispensario médico, las becas para los estudiantes, la alimentación para los estudiantes becados y, a su vez, también contamos con el centro infantil o parvulario que sirve tanto para docentes, como para madres estudiantes que ya son madres y necesitan de una guardería para sus niños mientras ellas estudian (Entrevista, administrativo hombre, 2015).

[...] dan servicios odontológicos, medicina, están las trabajadoras sociales, las otras chicas que les ayudan a tomar decisiones a los estudiantes, también les dan terapia (Entrevista, personal de servicio mujer, 2015).

Yo creo que tiene un enfoque amplio, pero sobre todo lo que yo he visto el enfoque ha sido hacia los estudiantes. Las UB están no deberían funcionar únicamente solamente para los estudiantes sino también para quienes conformamos la comunidad universitaria (Entrevista, docente mujer, 2015).

Cabe señalar que, en algunas de las entrevistas realizadas a los diferentes actores, se evidenció el desconocimiento que tienen de los servicios de bienestar, a excepción de los estudiantes, y la nula participación que tienen en la elaboración de políticas, programas o proyectos en esta área.

## **Principales barreras en el acceso a los servicios de bienestar**

Además del poco conocimiento que tiene la comunidad universitaria sobre los servicios de bienestar, se observan otras barreras como el desinterés de los estudiantes, así como la misma estructura física de la universidad. Existen instituciones de educación superior divididas en sedes, donde las funciones de las UB se concentran solo en uno de estos espacios, de manera que muchos actores no son partícipes de los servicios que presta la unidad. Otro aspecto que los estudiantes reconocen como problemático para la cobertura de las acciones de las UB, está en que estas unidades no ofrecen sus servicios en todas las jornadas con la misma intensidad. En las comunicaciones se expresa una priorización de las jornadas vespertina y matutina, y una atención menor o nula en la mayoría de los casos en la jornada nocturna:

[...] supongamos que se presenta una emergencia de que a algún compañero le da una convulsión a las diez de la noche y el doctor no está, pero tampoco está la unidad de bienestar universitario; o supongamos que en la mañana ocurre un temblor o pasa cualquier desgracia, tampoco lo hay. Entonces, cualquier cosa que pueda pasar en esos horarios no hay

quién auxilie y tampoco estamos preparados o capacitados para cualquiera de estos eventos (Entrevista, estudiante varón, 2015).

Considero que deberíamos mejorar, o dejar algún funcionario que pueda asistir. Pero, por ejemplo, el médico tiene un horario y debería cumplir con él, pero no existe nadie que se haga cargo del horario nocturno. Esto me hace caer en cuenta que la universidad debería tratar de ofrecer el servicio de bienestar también en las horas en la noche (Entrevista, docente varón, 2015).

En algunas universidades, se ha propuesto extender las funciones de bienestar a modalidades de estudio semipresencial, así como a las actividades académicas que se desarrollan los días sábado. Sin embargo, se trata de una orientación que se encuentra en proceso de implementación, como se expresa en la siguiente cita:

Sí, precisamente el señor rector ha ordenado que los servicios de bienestar sean también los sábados. De esta manera se ha tratado de dotar con el servicio a las facultades semipresenciales, y, de igual manera, estamos trabajando en horario ininterrumpido, de siete de la mañana a siete de la noche. Nos organizarnos de manera que podamos abordar las tres modalidades, es una disposición que tenemos previsto subsanar en las tres jornadas, eso está establecido en todos los programas y reglamentos de bienestar universitario (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

En los relatos sobre la cobertura de las UB, los actores, especialmente los estudiantes, destacan la necesidad de extender la atención de estas unidades a todas las jornadas, debido a que requieren contar con el servicio médico en los diferentes horarios en los que se llevan a cabo las clases. Aunque estas instancias desempeñan labores distintas a las de salud, se reclama una aplicación de su cobertura para actuar ante situaciones inmediatas que impliquen un riesgo para los estudiantes. En este aspecto, la perspectiva sobre las UB que tienen las personas que asisten a la jornada nocturna, es similar a la que expresan quienes asisten a las jornadas vespertina y matutina, de acuerdo con lo expresado a continuación:

Sí, debería implementarse, que el servicio médico se lo dé hasta las 10 de la noche que es la hora que sale de clases el último grupo de estudiantes. (Grupo focal mixto: Estudiantes, 2015).

Deberían implementarse los servicios de medicina, porque como yo hay otros alumnos que se quedan hasta las 10 de la noche; no he tenido ningún problema, pero si lo tuviera, ahora me entero que no voy a poder utilizar el servicio a esa hora (Grupo focal mixto: Estudiantes, 2015).

Es necesario que el área de Ginecología extienda sus horarios porque atiende solo en las mañanas y, a veces, que nosotros estudiamos en la tarde no podemos hacer uso del servicio. Nos dan turnos para mañana y a veces es posible porque también tenemos prácticas profesionales (Grupo focal mixto: Estudiantes, 2015).

Como se observa, dentro de la gama de actividades y servicios que promueven las UB, la población estudiantil reconoce aquellos que pueden catalogarse como asistenciales, entre ellos, se pueden mencionar los dispensarios médicos y servicios de medicina general, ayuda psicológica, odontología, seguros contra accidentes, entre otros. En sus conversaciones, también destacan las acciones de recreación y deporte y la administración de las bibliotecas. Igualmente, se identifican servicios de orientación vocacional, los estímulos económicos y las becas. Estos dos últimos servicios son los que más importancia tienen para la población estudiantil y constituye la motivación de muchos para acudir a las oficinas donde funcionan las UB. Este hecho deja entrever la visión instrumental con que son asumidas estas instancias, pero también, una opacidad en su articulación con el resto de funciones.

Ciertamente, funciones como las de promover un ambiente que asegure el respeto de los derechos, así como la integridad física, psicológica y sexual de los estudiantes, son escasamente resaltadas en las comunicaciones. Lo mismo ocurre con la implementación de políticas, programas y proyectos para la prevención y atención emergente a las víctimas de delitos sexuales. De la misma manera, en lo concerniente a los programas y proyectos de información y prevención de adicciones:



En estos casos, sería muy importante tener una persona especializada o tener un convenio con alguna institución externa. Dentro del paternalismo, como docentes, podemos caer en el error de tomar partida en los diferentes casos donde se requiere no tener vínculo alguno con la persona que se acusa o con la víctima, donde se requiere ser totalmente imparcial; creo que es muy fácil caer de un extremo a otro, estar en defensa del victimario o de la víctima, como dije antes, sin ser parcial (Entrevista, docente mujer, 2015).

En la encuesta distribuida a las universidades del país, respondida por directores de las UB, puede apreciarse un menor desempeño de las unidades en la implementación de este tipo de políticas. Como se expuso en el apartado anterior, existe poco desarrollo en la reglamentación de los procesos y procedimientos para actuar frente a hechos de violencia y acoso en las instituciones educativas. De la misma manera, sobre los programas de prevención de adicciones y en la coordinación de estos con instituciones oficiales competentes en la materia. Estos hechos aportan elementos para entender por qué la población estudiantil relaciona escasamente estas políticas como parte de las funciones de las unidades de bienestar. Esto se expresa en la siguiente cita:

No, nunca he me enterado de un reglamento interno de bienestar. El que máximo ha habido es un reglamento acerca de qué hacer frente a incendios, y se ha planteado que, en algún momento, debemos hacer algún reglamento sobre el tema de bienestar (Entrevista, docente hombre, 2015).

Por otra parte, la poca participación de los docentes en algunos de los servicios que brinda bienestar, se encuentra relacionada con la falta de tiempo o con la poca oferta de acciones para los docentes. Frente a esto, un docente refiere que:

Yo no he podido, ha habido algunas cosas en las que me hubiese gustado participar; pero por razones de agenda no he podido, y tampoco ha habido muchas cosas que se han organizado, muy pocas, tal vez, desde que yo

llegué. En lo único que he estado y estoy siempre es en la jornada que se da a los nuevos estudiantes en donde he escuchado las breves presentaciones de lo que hace la unidad estudiantil y sobre los servicios que ofrece a los estudiantes (Entrevista, docente mujer, 2015).

A su vez, el personal administrativo reconoce que una de las dificultades que presenta la unidad de bienestar para llevar a cabo su labor de una manera adecuada, tiene que ver con el poco personal que hacen parte de las UB:

Yo creo que la principal dificultad que afronta la UB es no tener el suficiente personal, porque, aunque la unidad tenga la voluntad de querer atender a todos, no lo pueden hacer porque no hay una planta establecida donde las personas se encarguen. No tengo un conocimiento certero de cuántas personas trabajan en el departamento, pero considero que sí falta tener una planta activa con un equipo multidisciplinario (Entrevista, administrativo mujer, 2015).

De acuerdo con la siguiente cita, el personal de servicios resalta la necesidad de contar acciones que vinculen a toda la comunidad universitaria:

[...] me siento conforme porque el personal sabe tratar a la gente. La unidad de bienestar de la universidad debería haber un poco más de reuniones para todos (Entrevista, personal de servicios varón, 2015).

Cabe señalar las dificultades que deben asumir las UB pueden atribuirse a diferentes factores. Se debe recordar que estas instancias aún no son autónomas y, por tanto, que la toma de decisiones está condicionada a otras instancias de la universidad.

## **Iniciativas de las universidades para generar bienestar**

En el tránsito del bienestar estudiantil hacia el bienestar universitario, se evidencia que los aspectos no asistenciales están cobrando una mayor

importancia para las unidades, aunque no se desconoce la importancia de los servicios asistenciales en la garantía del bienestar. Frente a esto se mencionó que el bienestar es principalmente:

Yo creo que es lo que más asistencial en salud mental y física, en el área académica porque han apoyan a algunos estudiantes dificultados; no creo que sea una asistencia espiritual pero social sí es porque tratan de fomentar las buenas relaciones entre estudiantes. A nivel de políticas creo que está un poco retrasado con los empleados, sí hay algunos beneficios, pero más son para los alumnos (Entrevista, docente mujer, 2015).

Existen casos en los que se evidencia un trabajo consolidado en acciones que van más allá de lo asistencial, articuladas con el cuerpo docente, como se muestra en la siguiente cita:

En Ciencias Médicas sí hemos reportado algunos casos sobre violencia, incluso a Bienestar Universitario, y justamente de ahí surgió la necesidad de un reglamento. En este reglamento nosotros tenemos la parte de inducción en la cual vemos que muchos de los problemas se dan porque los estudiantes no están informados correctamente. A veces los estudiantes, por su mala información. Hasta estamos trabajando con tareas específicas para todos los estudiantes, pero ahora vamos a ir por carreras porque ya la obligación es detectar qué problemas existen en específico. A veces no son problemas solamente individuales, sino también son problemas de grupo. Ahora, dentro de una carrera específica, tenemos un problema y con los estudiantes hemos estado trabajando en la resolución de conflictos y luego determinaremos si alguno de ellos necesita alguna asesoría personal. Otro tema con lo que batallan los estudiantes es el tema de los noviazgos, les hablamos acerca de los noviazgos constructivos y cómo llevar relaciones saludables (Grupo focal mixto: Docentes, 2015).

Adicionalmente a estas actividades, se reconocen los esfuerzos dirigidos para adaptar las universidades a las necesidades de los estudiantes que presentan alguna discapacidad. En este último aspecto, los docentes se

encuentran directamente relacionados, pues son los encargados de poner en marcha la política de inclusión en el salón de clase. Igualmente ocurre con el apoyo a través de las tutorías:

Nos decían que había la posibilidad de formarnos en el tema de las discapacidades, también para entender a estos casos. Una de las deficiencias existentes, y creo que en todas las universidades, es que todavía no se puede ver una inclusión total de personas con discapacidad porque la universidad no está preparada para ello; por ejemplo, yo no puedo recibir un sordomudo porque ni siquiera sé el lenguaje de señas, mucho menos tener material para poder brindarles apoyo, necesitamos saber de qué manera podemos ayudarles a desarrollar sus competencias y que puedan aprobar las materias (Entrevista, docente varón, 2015).

De igual manera, el personal administrativo sostiene que se tienen en cuenta necesidades específicas de estudiantes que son extranjeros:

Según lo que he visto y he oído es que a muchos estudiantes extranjeros les ayudan con la visa; les ayudan a conseguir vivienda sin garantía. A esta parte de la población universitaria le hacen un seguimiento. En esa parte, el bienestar estudiantil está bien, funciona bien y de lo que oigo a los chicos (Entrevista, administrativo varón, 2015).

Respecto a las temáticas anteriormente señaladas, se visibiliza una mayor sensibilidad y trabajo en aquellas universidades que han comenzado a transitar hacia la perspectiva de bienestar universitario, en las que toda la comunidad se beneficia de los mismos servicios. Como hemos visto en citas anteriores, en el giro holístico por atender a la población universitaria en su conjunto, aparece la idea de una atención más global e integral, no solo centrada en los servicios más demandados sino en un bienestar psicológico y social. Como se expresa en la siguiente cita:

Para mí significa ayuda al estudiante, a los profesores y al servicio de limpieza porque nos ayudan siempre en cualquier problema que tengamos,

problemas o cualquier cosa que no podamos realizar ellos nos ayudan (Entrevista, personal de servicios varón, 2015).

Desde el trabajo que está construyendo un grupo de universidades en materia de bienestar, el entendimiento de unas mejores condiciones de vida engloba aspectos distintos a los servicios asistenciales. Se plantea que la gestión de actividades con un enfoque social y centrado en el ser humano, debe abarcar a la universidad en conjunto. La extensión de las funciones de bienestar a estos colectivos ha traído consecuencias muy positivas. De un lado, la construcción de una identidad colectiva, en tanto las personas se sienten incluidas o parte de la universidad. De otro, un mejor estado anímico, que actúa como aliciente para que los actores involucrados se desenvuelvan mejor en sus labores. Es importante referir, que si bien, algunas de las universidades participantes de la investigación han designado a sus unidades como de «bienestar universitario», esto no implica que las acciones que se promueven reconozcan a toda la comunidad universitaria como sujetos acreedores del bienestar, ni que se tenga claridad a lo que se hace referencia cuando se habla de bienestar universitario. En este contexto, se pudo observar que las acciones del bienestar universitario continuaban enfocadas hacia el estudiante, y los servicios a lo asistencial, evidenciando que el cambio fue únicamente en el nombre de la unidad:

En el 2011 se inauguró el departamento de bienestar estudiantil. En el 2013 se hizo el cambio a bienestar universitario (Entrevista, personal de servicios varón, 2015).

En las comunicaciones, esta relación es expresada por docentes, administrativos y principalmente por aquellos que hacen parte del personal de servicios, quienes se encuentran en la escala más baja de la relación jerárquica y, por tanto, están expuestos a una serie de situaciones de vulnerabilidad, de tipo contractual como por el trabajo que desempeñan. Si bien, el estudiante es considerado el principal sujeto receptor del bienestar por una premisa que lo asume como sujeto vulnerable, hay que prestar

atención a otras formas de vulnerabilidad, como las del personal de servicio, los docentes o administrativos que son contratados a medio tiempo o con extenuantes sobrecargas laborales. Cada una de estas situaciones amerita atención por parte de las universidades, ya que repercute en el desempeño de los procesos, en tanto las acciones en que participa cada actor se encuentran estrechamente vinculadas, como se expresa a continuación:

Obviamente, las funciones, por más rudimentarias o técnicas que sean, van a ser de otra calidad, de otro tipo y eso hace que el ambiente, en general, sea mejor. De esa manera y de ese buen servicio se va a beneficiar el estudiante, se va a beneficiar el profesor. Esto es una cadena, porque si tú tienes profesores satisfechos, tienes estudiantes satisfechos, tienes administrativos satisfechos; entonces, al estar interactuando todos en el mismo medio, todos influimos de forma unidireccional. No sé si suena muy idealista, pero ese es mi objetivo; si hablamos de que las personas se encuentren en este punto de bienestar del que estamos hablando, hay que abordar todas las partes que son importantes en esta comunidad (Entrevista, administrativo mujer, 2015).

Como se puede observar en la cita anterior, las condiciones laborales, físicas y anímicas son importantes en el desempeño de cada uno de los procesos que permiten el funcionamiento de la universidad. Sin embargo, es substancial destacar que ese «estar bien», que se asocia con las acciones de bienestar, influyen en la calidad de la educación que se imparte en centros educativos, al permitir las condiciones adecuadas en el proceso formativo.

El papel que desempeñan las acciones de bienestar en el trascurso de la vida del estudiante en la universidad es mucho más claro. Específicamente, las acciones de las UB permiten crear un ambiente propicio para el buen desempeño académico del estudiante, ya que en la calidad de la formación profesional influyen una serie de factores, como se explica en la siguiente cita:

Habría que hacer un análisis profundo porque en parte influye y en parte no, una cosa es la calidad académica y lo voy a enfocar desde este punto.

Si hablamos de la calidad académica, significa que yo tengo profesores de primera calidad y una infraestructura que permite desarrollarme dentro de mi carrera; si hablamos de odontología, que es una de las carreras más fuertes, cuento con todos los materiales: clínica, preclínica, rayos X, microscopio. Y esa es la calidad, porque puedo, a través de estas herramientas y de una excelente elección de cuerpo docente, ser un profesional que llegue a ser investigativo, o un profesional que aporte a la patria. Para mí es lo que se apunta como calidad educativa. El departamento de bienestar estudiantil, de una u otra manera, aporta para sentirme bien y terminar mi carrera. Echemos números: ¿Cuántos estudiantes, a nivel nacional, son de alto rendimiento? Pocos. Sin embargo, tenemos buena infraestructura; significa que el departamento de bienestar estudiantil ha impactado mucho en la calidad educativa. Si tengo un problema económico, el departamento de bienestar sí me ayuda a seguir estudiando a través de una beca; si estoy confundido, me ayuda y me orienta, me enfoca, pero quien termina siendo buen o mal estudiante, es la persona (Entrevista, administrativo varón, 2015).

A diferencia de la cita anterior, los estudiantes no realizan tal separación, pero coinciden en que las acciones de las UB representan un importante apoyo en el desempeño académico. Las asociaciones entre las acciones de bienestar, desempeño y calidad de la educación son variadas. Dentro de las apreciaciones se subrayan los servicios de salud, así como el apoyo psicológico. Este último es muy bien valorado por la importancia del equilibrio emocional, el que puede verse alterado por una serie de situaciones devenidas del contexto universitario o familiar. Frente a esto los estudiantes opinan que:

Yo creo que van muy de la mano estos dos aspectos porque si nosotros como estudiantes no nos sentimos bien emocionalmente, ¿cómo vamos a recibir el aprendizaje que nos están dando? Porque de pronto, por a o b situación, pasamos por algún problema familiar o algo, es muy importante el apoyo que bienestar social da en todos los ámbitos. Es fundamental el bienestar y el servicio que nos dan a nosotros (Grupo focal mixto: Estudiantes, 2015).

De acuerdo con esto, los estudiantes evidencian la necesidad de que el bienestar se aborde de manera integral, por ende, debería considerar aspectos que van más allá de la salud:

[...] interviene bastante, porque si una persona no tiene bienestar, y bienestar como mencionaba, estabilidad en la parte económica, emocional y en la parte de salud, no puede estudiar correctamente. Vamos al caso de carreras que realmente sí son un poco más caras, ¿qué tal si la persona no tiene los recursos? Obviamente va a tener una desestabilidad, o que una persona sufra de maltrato psicológico, puede ser dentro del entorno como puede ser con sus familiares, eso va a afectar el estudio, va a bajar el rendimiento académico y ahí es cuando existe la pérdida de semestres o de materias (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

Pues sí, es algo obvio porque si nosotros no estamos bien, no podemos rendir en el aprendizaje, porque es fundamental estar motivados. Yo considero que, para poder cumplir un objetivo en la vida, debemos estar bien emocional, psicológica y físicamente (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

Existen otra serie de apoyos que inciden en la formación profesional y que son valorados como atributos de la calidad de la educación. Entre ellos se encuentran, las orientaciones vocacionales, los seguimientos al estudiante mediante tutorías -como se referenció párrafos atrás-, así como los apoyos a estudiantes que son madres. En este último caso, las acciones de las UB se manifiestan en la adecuación de espacios para guarderías o centros de desarrollo infantil que operan durante la jornada académica. La creación de este tipo de lugares para el cuidado es un importante estímulo para que las estudiantes continúen sus estudios, y por tanto, que la maternidad no se convierta en un factor de deserción<sup>24</sup>.

Pero las UB, son importantes no solo en el desempeño académico de los estudiantes, sino también en el fortalecimiento de la pedagogía de los docentes para el trabajo en el aula de clase. Como se expresa en la siguiente cita:

---

<sup>24</sup>Este tipo de apoyos sociales pueden incluirse dentro de lo que se denomina como acciones afirmativas, en tanto van dirigidas a equiparar las condiciones de colectivos en desventaja, en este caso el de las estudiantes mujeres sobre las cuales, socialmente, recae el cuidado de los hijos.



Yo también creo que la calidad está relacionada con lo que es el bienestar, porque, por ejemplo, este departamento de bienestar se encarga de capacitar a los profesores en cómo tratar a los alumnos, cómo hacer una clase más dinámica, cómo es la charla con el estudiante. Esto hace que nosotros nos sintamos a gusto y cómodos para poder realmente recibir toda esa información. (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

El tema de la pedagogía es una preocupación recurrente en las universidades. Por lo general, se espera que las metodologías y técnicas de enseñanza vengán por añadidura al perfil académico del docente. Sin embargo, no existe una necesaria relación entre el perfil y la capacidad para acercarse al estudiante y guiarlo en la consecución de los conocimientos y el desarrollo de destrezas pertinentes a su formación. Como puede leerse en la siguiente cita, es importante pasar de una docencia centrada en la exposición de contenidos, preocupada porque el estudiante «aprenda», a otra centrada en el aprendizaje, donde el docente, de manera creativa, provee diferentes rutas formativas, privilegiando el análisis. Esto se logra con pedagogía, una capacidad que las UB con su equipo están en condiciones de ayudar a desarrollar. En este marco los actores expresan que:

[...] dentro de la unidad de orientación profesional hay psicólogos capacitados para ayudar a los docentes, para que sean más pedagógicos, que no hagan que los chicos memoricen el contenido de la materia. Ese no es el punto, sino que el profesor lo haga pedagógicamente para que el chico razone y entienda el porqué de la materia (Entrevista, personal de servicios varón, 2015).

## Conclusiones

Para finalizar, se debe puntualizar algunos aspectos. El primero a resaltar es que, actualmente, en el imaginario de la comunidad universitaria, las UB son instancias cuya función primordial es proveer servicios asistenciales. Algunas universidades se han empeñado por construir una

imagen ligada al desarrollo de las capacidades de quienes integran la comunidad universitaria, así como a la defensa de derechos, pero este trabajo es reciente, por lo que aún no ha logrado permear a la institución en su totalidad. El imaginario asistencial se suma a la idea sobre estas unidades como instancias menos importantes. Esta posición secundaria, expresada en las entrevistas, principalmente a los responsables de las UB, administrativos y docentes quienes tienen un mayor conocimiento de las jerarquías institucionales, se refleja también en la información que arrojan los datos sobre el lugar que ocupan las unidades de bienestar en el organigrama de la universidad. En estos espacios, es posible observar que se trata de instancias dependientes, con escasa participación en las instancias de planificación y toma de decisiones, que además cuentan con un presupuesto reducido que limita el desempeño de sus funciones y disminuye la posibilidad de generar un mayor impacto en el mejoramiento de la calidad de vida de su población objetivo.

En segundo lugar, los estudiantes reconocen la importancia de la labor de las UB, especialmente en la generación de condiciones para el desempeño académico. Esta mención es importante en la medida que considera que el rendimiento académico mejora cuando la universidad provee las condiciones óptimas para el estudio, como infraestructura, profesores calificados y servicios, pero también cuando las instituciones se preocupan por crear entornos de apoyo psicológico y social. Con estos empeños, la asociación del desempeño académico es reconocida por los estudiantes, principalmente, en aquellas universidades que están haciendo transición hacia un enfoque más integral del bienestar. En estas instituciones, sin descuidar el tema de los servicios asistenciales, la gestión de las UB está apelando a desligarse de su imagen de instancia tutelar, destinada de manera expresa a prestar ayuda y resolver necesidades urgentes, para convertirse en una unidad que genera condiciones para que las personas puedan desarrollar sus potencialidades. Se trata de crear entornos para realzar las capacidades humanas, pero que no se circunscriben únicamente al estudiante, sino de la comunidad universitaria en su totalidad.

## **Capítulo quinto**

Tipología de políticas  
universitarias para el bienestar



**E**n este apartado se discuten las políticas, planes, proyectos y las actividades, programas y/o servicios relacionados con el bienestar en las IES. Los datos evidencian que las actividades y los servicios que brindan las IES, tienen mayormente carácter asistencial, con algunas actividades de acción afirmativa. Al momento de realizar este estudio, en base a los testimonios recogidos en entrevistas y grupos focales, se puede afirmar que las IES han buscado cumplir con aspectos definidos en la LOES 2010 y, especialmente, con los procesos de acreditación. No obstante, varios responsables de UB hacen constar su aspiración por mejorar la planificación y por no actuar solamente en función de cómo se presentan las demandas asistenciales.

A nivel nacional, se puede ver un movimiento hacia modelos equitativos y modelos integrales de bienestar. En las entrevistas, tanto con los directores de las UB en particular, como con otros actores de la comunidad universitaria, se halla evidencia de actividades, proyectos y políticas que trascienden el bienestar asistencial y proponen una visión de bienestar equitativo relacionado, principalmente, con medidas inclusivas y también con bienestar integral.

## **Políticas y estructuras**

Se han identificado políticas en las IES orientadas a la atención de sus empleados y estudiantes, y otras de bienestar a nivel institucional. En las universidades que participaron en el estudio, se observan políticas y estructuras institucionales enfocadas especialmente en bienestar estudiantil, mostrando que son escasas las políticas institucionales que apliquen a toda la comunidad universitaria, incluyendo a docentes, administrativos y personal de servicio. Este apartado reflexiona sobre las políticas y estructuras actuales y sus limitaciones en cuanto a la promoción

del bienestar universitario, dada la orientación normativa que asume al estudiante como el sujeto principal de las intervenciones. En particular, sobresalieron temas relacionados con derechos, jerarquía institucional, estructuras y espacios de bienestar.

Las IES han establecido distintos departamentos y unidades para ocuparse del bienestar dentro de la institución. A partir de la observación de estas instancias, se puede apreciar las estructuras institucionales que enmarcan al bienestar en las universidades del país.

La mayoría de las universidades observadas no cuentan con un claro organigrama de trabajo o de personal, por lo que no es posible conocer la estructura jerárquica de cada departamento. Resulta interesante la constatación de que en todas las IES observadas, hay una presencia mayoritaria de personal femenino, incluyendo a las personas encargadas de la unidad de bienestar en las IES (EBU). Esto señala algún tipo de nexo entre la noción de cuidado y protección que mantienen las unidades de bienestar y la caracterización cultural femenina, comúnmente asociada a profesiones relacionadas con el cuidado de terceros. A pesar de lo referido, se reconoce que la orientación al cuidado puede tener signo femenino, pero no necesariamente caracterizar al género; lo propio, respecto de la orientación a la provisión, que puede tener signo masculino mas no necesariamente caracterizar al género masculino. A su vez, se puede identificar por las entrevistas una ausencia de jerarquía institucional y desinterés de participación de los estamentos de la comunidad universitaria en varios testimonios de docentes:

Muy eventualmente te consultan porque rara vez los profesores prestan atención [a las políticas, programas, proyectos o servicios que la unidad de bienestar elabora]. De hecho, los profesores están muy dedicados a sus tareas y manejando una suerte de excelencia en alguna disciplina, por lo cual tiene autoridad en un campo. Pero yo creo que eso ha hecho que muchas veces, cuando la unidad de bienestar consulta algo, sean pocos los que les prestan atención, porque el departamento no tiene la jerarquía institucional para solicitar algo (Entrevista, docente varón, 2015).

Si bien, el marco jurídico estipula la creación de las UB, su naturaleza y ubicación en la estructura jerárquica de una determinada IES, irá de la mano con el enfoque de bienestar propio de cada una de las instituciones. Todo departamento o área perteneciente a una estructura institucional, pública o privada, en este caso, en las IES, asume determinadas funciones y niveles de decisión. Si se admite, como lo dice Ramírez (2010), que «la praxis universitaria es espejo de la praxis socioeconómica de un territorio» (pág. 8), entonces la naturaleza de las UB está dada por la perspectiva de bienestar que se perfile dentro de cada institución y también por patrones que reproducen la organización estamental del nivel macro. Con base en estas premisas se puede inferir que la jerarquía institucional de las UB así como su nivel y capacidad de decisión a nivel de políticas universitarias hace caer la balanza en el grado de participación que los diferentes estamentos de la comunidad universitaria profesen.

En cuanto a jerarquía institucional, los datos de la encuesta realizada a las IES en el Ecuador sugieren que las UB dependen directamente de instancias de coordinación y supervisión de procesos administrativos (vicerrectorados de administración, decanato, entre otros) en la mitad de las universidades. Apenas tres universidades de doce aseguran que el bienestar estudiantil o universitario es parte tanto de las instancias de planificación estratégica institucional, como de las instancias institucionales de toma de decisión. Este último dato es consistente con las percepciones de los actores entrevistados quienes afirman que, en cuanto a jerarquía institucional, bienestar no funciona de forma autónoma.

Esta realidad se refleja inclusive en la ubicación física de las oficinas de bienestar en las instituciones y su identificación por los actores de la comunidad universitaria. En la mayoría de los casos, de acuerdo con las observaciones etnográficas realizadas dicha ubicación no era siempre conocida.

Según un docente, la UB no está bien posicionada, ni en términos físicos, ni en términos de jerarquía en su institución:

Existen muy pocas personas que trabajan en bienestar estudiantil, y tiene varias áreas. Es un aparato que, por jerarquía, no está en el lugar donde debería estar. Está en un lugar muy bajo; prácticamente es una ventanilla de servicio y atención, que está cruzada con admisión, con seguimiento, con casos problemáticos, y habitualmente solo una persona está detrás de todo esto (Entrevista, docente varón, 2015).

De acuerdo con la posición dentro de la jerarquía institucional, se observó que las UB con mejor reconocimiento institucional y mayor porcentaje de empleados son más visibles para la comunidad universitaria.

De otro lado, estos espacios reproducen y visualizan situaciones de poder, de dominación existentes al interior de las IES. La segregación por género a nivel de las disciplinas en las universidades, como lo señalan Buquet, Cooper y Rodríguez (2010, pág. 11), en donde las mujeres generalmente se encuentran en áreas relacionadas con la salud, el cuidado y la educación, se podría estar reproduciendo también en los departamentos que regentan las mujeres y los varones en estas instituciones. Puesto que se entiende a las UB como un espacio que presta servicios asistenciales, su administración se asocia con las mujeres.

Es importante hacer eco del llamado que hacen las citadas autoras y de los esfuerzos de las entidades rectoras de la educación superior y de la investigación en Ecuador sobre la necesidad de hacer un análisis con perspectiva de género de lo que sucede en las IES, bajo los argumentos respecto de las formas indirectas de discriminación que existen, ya sea en las IES como en toda la sociedad (Riger, Stokes, Raja y Sullivan, 1997; Miné, 2003).

La permanencia de estructuras sociales e institucionales diseñadas desde una tajante división entre lo masculino y lo femenino, reproducen las desigualdades por medio de mecanismos menos visibles. Las estructuras de funcionamiento institucional reproducen desigualdades incluso cuando sus estructuras se han planeado sin la intención de generar efectos negativos sobre los individuos que se rigen por la normatividad institucional



(Riger, Stokes, Raja y Sullivan, 1997 y Miné, 2003 citado en Buquet, Cooper y Rodríguez, 2010, pág. 15).

## **Espacios de bienestar**

En los espacios de bienestar se evidencia que si bien los actores entrevistados expresan demandas por espacios físicos que son fundamentales para llevar a cabo los procesos formativos, requieren de otros espacios que son fundamentales para su bienestar. Esto indica que los actores, más allá de oficinas y aulas, requieren de espacios que les permita relajarse y realizar actividad física; espacios que, en varios casos, se encuentran en proceso de desarrollo y de gestión, de acuerdo con la siguiente cita:

[...] sigo insistiendo en el proyecto de los espacios que hacen falta, como los que ya se han mencionado. Espacios donde el cuerpo pueda tomar movimiento, relajación, y que, obviamente, la universidad tendrá que destinar presupuesto para hacer estas implementaciones, porque el espacio físico existe, pero hay que adecuar los lugares tanto para estudiantes como como docentes (Entrevista, docente mujer, 2015).

Este desarrollo y gestión están directamente relacionados con las exigencias de acreditación. Sin embargo, a pesar de que muchas instituciones han invertido en sus instalaciones, el espacio físico para que los docentes puedan atender a sus estudiantes sigue siendo un tema sin resolver de forma adecuada en varias instituciones. En la siguiente cita, un director de UB explica cómo este hecho genera incomodidad para los docentes en particular:

Sí, hay ciertos docentes que se quejan de que el espacio es muy corto. Hay algunos docentes que atienden a sus alumnos en el espacio de titulación, entonces, eso suele molestarlos, ellos exigen un poco más de espacio y lo veo racional (Entrevista, docente varón, 2015).

La atención a los estudiantes, también comprende el contar con varios implementos que ayuden en esta actividad y que van de la mano con el espacio

físico. Queda pendiente el conocer si estas incomodidades son las manifestadas solo por el grupo de docentes a tiempo completo que consta en este estudio, pues los docentes de tiempo parcial no fueron entrevistados.

En cuanto a espacios de bienestar en lo académico, también se mencionan los que están relacionados con el derecho al acceso y generación de espacios de tecnología accesibles. Se registra una mención al *software* inclusivo con asociación del desarrollo de espacios tecnológicos para personas con discapacidad visual, con calidad educativa:

Todos los sistemas de pantalla, de gráficas, de software son básicamente para gente vidente, no para gente invidente. El esfuerzo se ha hecho a nivel de instalaciones: cambiar los ascensores, escaleras, [...] pero creo que es algo que no es común para el Ecuador todavía y por eso el tema de bienestar estudiantil es un ingrediente estratégico de innovaciones en calidad educativa (Entrevista, docente varón, 2015).

Según esta percepción, el bienestar académico hace parte de la calidad de la educación superior; de ahí que se observe la necesidad de cambios hacia aspectos estratégicos como el proceso de integración vertical y horizontal en la ciencia y tecnología; el realizar cambios a los currículos, entre otros (Espinosa, Gómez y Cedeño, 2012, pág. 261). La educación inclusiva conlleva a que la comunidad universitaria «se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno del aprendizaje» (Espinosa, Gómez y Cedeño, 2012, pág. 265-266).

En cuanto al personal de servicio, quienes están bajo relación de dependencia en sus instituciones mencionaron que cuentan con condiciones adecuadas en el ambiente laboral, y que comparten espacios recreativos con la comunidad universitaria:

Más que todo, la universidad ha crecido, tenemos el espacio recreativo que todos lo ocupamos y es muy bueno... No hay distinción, todos comparten esos espacios (Grupo focal mixto: Personal de servicios, 2015).

Sin embargo, en muchos casos, el personal de servicio tercerizado mencionó que no tenía espacios en los que tomar sus almuerzos u horarios de descanso:

Nos hace falta un área de sociabilización porque, aparte de la cancha, que la hicieron gracias a nosotros, no tenemos otra área para estar, no tenemos un área donde podamos conversar. También hace falta un área para servirnos nuestros alimentos. Actualmente cada cual busca su espacio donde comer, no tenemos un espacio fijo (Grupo focal mixto: Personal de servicios, 2015).

Asimismo, aunque puedan existir espacios de bienestar, el uso del tiempo de los docentes en actividades bajo su responsabilidad limita su participación en actividades de bienestar. Entonces, no sería falta de interés sino la sobrecarga laboral de los docentes lo que dificulta participar en los espacios y actividades de bienestar generados por sus instituciones, tal como se señala a continuación:

Yo pongo un caso muy concreto, [...] ustedes saben que la universidad da muchos espacios para que los docentes puedan relacionarse e integrarse. Uno de ellos, por ejemplo, son las olimpiadas que normalmente pedimos para hacer deporte, para confraternizar. Desde hace dos años acá la participación ha decrecido, pero porque el profesor tiene que estar yendo a otras cosas, no tiene espacio para el esparcimiento, aquí hay mucha gente que le gusta jugar, por ejemplo; me cuerdo hace dos años hubo como 24 equipos, hace un año fueron doce y ahora solo están diez [...]. ¿Qué significa eso? Luego, en las finales, por decirlo así, en las que hemos participado, no llegan los profesores, pero no porque no les gusta jugar, o no se diviertan, sino porque tienen que estar atendiendo su investigación o sus trabajos (Grupo focal mixto: Docentes, 2015).

Estas tensiones remiten al problema de gestión del bienestar en la institución, a sus sistemas de planificación, y a la necesidad de establecer políticas sostenidas que atiendan a la totalidad de actores de la comunidad

universitaria desde las diversas dimensiones que señalan, tanto los modelos revisados en la bibliografía, como las percepciones de los actores, según su pertinencia y necesidad sistémica.

En el caso del grupo docente, hay más variabilidad en cuanto a su participación en las estructuras y políticas de bienestar. Dependiendo de los enfoques de las IES participantes, y como resultado del análisis de sus páginas web, se observa que las políticas institucionales están orientadas hacia el bienestar estudiantil (cinco casos del total de las universidades trabajadas) donde, por ejemplo, las políticas, en cuanto a la función de la UB, tienen el objetivo de apoyar en el proceso de admisión de estudiantes, proporcionar asesoría psicopedagógica, y, una vez ingresados, promover la integración de los/las estudiantes con los diferentes estamentos universitarios (análisis web). Mientras que un número menor de universidades (tres casos del total de las universidades trabajadas) se enfocan en bienestar universitario con políticas orientadoras donde «el conjunto de servicios, programas y actividades que se orientan a garantizar una mejor calidad de vida, el desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual social y cultural de la comunidad» (análisis web). Una docente explica que los docentes también están incluidos en la estructura de bienestar en su universidad:

[...] el representante de los profesores también es parte del Consejo Universitario, trabaja en coordinación con el departamento de bienestar estudiantil porque muchas de las cosas que se hacen con bienestar o con los profesores en algún lado se cruzan y se coordinan. A más de representar y velar por los derechos de los docentes, también está a cargo de crear acciones y políticas que lleven a tener un mayor bienestar a los profesores (Entrevista, docente mujer, 2015).

## **Proyectos, programas y servicios**

En el transcurso del estudio se han revisado planes, proyectos académicos, proyectos de accesibilidad, proyectos de salud, proyectos sociales y de vinculación. Posteriormente a la recogida de información, se ha observado

un cierto número de programas y proyectos relacionados con la Red Ecuatoriana de Universidades Promotoras de Salud y Bienestar (REUPSB). Es importante señalar que, en algunas IES, el nombre que se ha dado a la UB es el de bienestar universitario, pero esto no siempre implica que su gestión derive hacia los demás estamentos de la comunidad universitaria. Del mismo modo, aunque varias IES mantienen políticas orientadas hacia bienestar estudiantil, también pueden existir proyectos relacionados con toda la comunidad universitaria. Sin embargo, las instituciones que más apoyo dan a proyectos con cobertura de bienestar universitario son las que tienen proyectos y procesos relacionados con toda la comunidad. Una docente nos explica, sin embargo, que la relevancia del tema no es solamente la política y los proyectos que se registran por escrito sino también que el bienestar sea algo real para la comunidad:

Siempre se están haciendo proyectos, implementaciones y políticas para el bienestar universitario. En general, para nosotros, ha sido fácil en muchas cosas por la situación económica de nuestra universidad, ya que, obviamente, tenemos una pensión muy baja por parte de los estudiantes, sin embargo, no hemos desmayado en el acto de cada vez ir generando procesos, proyectos, implementando cosas para que nuestro bienestar universitario no solo sea escrito, sino tangible (Entrevista, docente mujer, 2015).

En la actualidad, la Red Ecuatoriana de Universidades Promotoras de Salud y Bienestar (REUPBS) ha asumido aspectos del debate en torno al bienestar para toda la comunidad universitaria. Entre los aspectos de esa discusión, se hallan los llamados a dar prioridad a acciones de promoción de la salud y del bienestar de toda la comunidad universitaria en las IES adscritas:

Que se dé la máxima prioridad a las acciones encaminadas a promover la salud y el bienestar de toda la comunidad universitaria del Ecuador, lo que repercutirá, sin duda, en el éxito de los objetivos de la Universidad, de sus integrantes y de la sociedad en su conjunto.

Que se fortalezcan, en cada universidad e institución de educación superior, procesos, proyectos, acciones y servicios que aporten al bienestar social de

estudiantes, docentes, empleados administrativos y trabajadores, el desarrollo de sus potencialidades y el cumplimiento de sus proyectos de vida.

Que se garanticen los recursos humanos, económicos y materiales fundamentales y suficientes, en cada universidad e institución de educación superior, para que se puedan hacer efectivos los objetivos, procesos y servicios de salud y bienestar universitario, con proyección a la sociedad (Declaración de Ambato, 5 de febrero, 2016).

En base a los compromisos aceptados por las universidades firmantes, la Declaración de Ambato busca un alcance mayor en materia de bienestar universitario. En cuanto a servicios, se identificaron los de carácter asistencial en las IES: almacén, biblioteca, comedor, guardería, inducción, papelería, seguridad, seguro de vida, servicios financieros (incluyendo becas, apoyo financiero y financiación), acceso y uso de tecnología, transporte, y en el área de salud: dispensarios médicos, seguros médicos, servicios de apoyo psicológico, servicios de laboratorio, odontología, enfermería y nutrición.

A su vez, los servicios asistenciales que más reconocieron las instituciones participantes fueron: becas, dispensarios médicos y apoyo psicológico. Dentro de este modelo asistencial también está el cuidado del estudiante en intervenciones que responden a emergencias que se presentan. En el siguiente apartado, se va a explorar en más profundidad estos servicios, como parte de los que son los modelos de las acciones de las unidades de bienestar.

## **Ámbitos y modelos de las acciones de la unidad de bienestar: asistencial, equitativo e integral**

En las IES con las que se trabajó, se puede observar la concurrencia de los siguientes tres modelos: asistencial, equitativo e integral. En la siguiente discusión se va a demostrar el carácter de estos modelos en las IES en el Ecuador y cómo las IES están enfocadas especialmente en modelos asistenciales, no

obstante, la existencia de políticas de inclusión y de todo un movimiento de universidades hacia modelos más integrales. Los modelos que se van a discutir se pueden caracterizar de la siguiente forma:

**Tabla 2.** Tipología de políticas, acciones y programas de bienestar en los casos de estudio

| Asistencial  | Equitativo  | Integral  |
|--|---|---|
| Becas<br>At. Médica y psicológica<br>Cuidado del estudiante<br><br>Intervención emergente<br>Medicina (dispensarios) | Acción afirmativa<br>Acceso a servicios de salud<br>Comodidad de la comunidad universitaria<br>Igualdad de condiciones<br>Política de inclusión | Bienestar formativo<br>Bienestar reflexivo<br>Bienestar extensivo<br><br>Cultura de paz<br>Salud integral |

**Fuente:** fuentes primarias.  
**Elaboración:** convenio CACES-UDLA.

## El modelo asistencial

En el modelo asistencial, principalmente, se pueden evidenciar los servicios de becas, atención médica y psicológica, cuidado del estudiante, intervención emergente y dispensarios médicos. A continuación, se desarrollan cada uno de estos servicios:

### Becas

Los estudiantes entrevistados, en general, identificaron que en sus instituciones existen varios tipos de becas:

Conozco las becas de los estudiantes que tienen buenas notas: les dan un porcentaje de dinero al finalizar el semestre. También conozco la beca de movilidad territorial a estudiantes que venimos de otras provincias que nos dan en el IECE (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

También se evidenció la existencia de becas para promover un mayor acceso a la educación superior. Por ejemplo:

Tenemos becas por discapacidad. Esta beca se maneja con el carné del CONADIS que es uno de los requisitos, va de acuerdo al porcentaje de la discapacidad, es decir, si usted tiene del 30-50 % de discapacidad, usted tendría el 50 % de la beca; y si va del 50-100 % usted tiene el 100 % de la beca (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

Según la modalidad pública o privada de la IES, la asistencia ofrecida a través de becas es variable. Mientras que algunas instituciones ofrecen becas solamente del 10 % para los mejores estudiantes o dan becas para movilidad territorial, en otras instancias se encuentra un número elevado (47 %) que reciben becas de manutención. Para los estudiantes, la importancia de las becas no se comprende solamente en relación con lo económico, sino también con el factor simbólico. Las personas entrevistadas mencionaron cómo el apoyo económico de su universidad les genera motivación:

Ya va a ser el segundo semestre que voy a tener una beca y, como decía, es una motivación para el estudiante saber que la universidad le está apoyando. Es algo muy beneficioso para las personas (Entrevista, estudiante varón, 2015).

Recibir una beca te motiva estudiar un poco más, aparte del beneficio económico, existe un reconocimiento como buen estudiante. Eso ayuda a motivarse porque ya todos saben que representa algo de dinero. Últimamente se volvió algo más competitivo porque ya los otros estudiantes se sienten motivados y buscan las becas por buenas notas (Entrevista, estudiante varón, 2015).

En esa misma línea, también se resaltan factores de accesibilidad que las universidades no siempre toman en cuenta, específicamente el componente relacionado con las circunstancias particulares que viven ciertos estudiantes, por ejemplo, con su familia:



Cuando asignan las becas deberían ver las situaciones particulares porque yo tengo compañeras que, por ejemplo, si bien la universidad les da el cuidado infantil, obviamente tienen más gastos por sus hijos. Yo sí creo que se deberían estudiar esos casos particulares y dar una asignación extra, porque tener un bebé, tener una responsabilidad así de grande, implica otros gastos (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

Es importante señalar que, si bien las becas juegan un rol fundamental, no son suficientes para garantizar la permanencia y culminación de los procesos formativos.

### **Dispensarios médicos**

La mayoría de los estudiantes entrevistados confirman el conocimiento de la existencia de un dispensario médico en sus campus y evalúan positivamente este servicio. Algunos explicaron que no lo ocupan porque no desean esperar turno, pero, en general, se identifica como beneficio para los estudiantes, particularmente de escasos recursos: «Nos permite tener un servicio de salud bueno en el que uno puede acceder de manera gratuita» (Entrevista, estudiante varón, 2015). En esa misma línea, el siguiente relato permite ver dos lados de este tema:

Tengo un médico aparte y acá en la universidad hay muchos chicos, la demanda de servicio es grande, entonces, mejor voy a un médico particular para no esperar. Pero sí sé que algunos compañeros ocupan el servicio porque no tienen los recursos económicos para pagar su médico particular (Entrevista, estudiante varón, 2015).

De igual forma, resaltan las limitaciones y desafíos que enfrentan estudiantes con situaciones médicas especiales, que no pueden recibir el tratamiento requerido debido a la limitación de los servicios médicos de sus universidades:

Yo creo que deberían hacer más convenios, en mi caso, yo acudo a un tratamiento en SOLCA y los tratamientos que uno se hace contra el cáncer son extremadamente costosos. Por ejemplo, hay convenios que hacen unas universidades con hospitales para que les cubra el seguro médico, nosotros tenemos un seguro médico, pero no cubre una enfermedad catastrófica como el cáncer, solamente cubren accidentes y mutilaciones (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

A su vez, los docentes y administrativos también manifiestan que han sido atendidos en los dispensarios médicos de la universidad:

Bueno, cuando tengo algún problema bajo al dispensario ese momento, simplemente le digo a la enfermera que deseo hacerme atender. Enseguida lleno el registro con mis datos, se empieza con signos vitales mientras se desocupa la doctora, porque puede estar con algún estudiante o alguna otra persona. Con el registro paso enseguida para la atención (Entrevista, docente mujer, 2015).

## **Servicios psicológicos**

Un servicio resaltado por estudiantes y docentes es el que brinda apoyo psicológico. Este servicio es también presentado en términos positivos y asociado al rendimiento académico:

[...] es muy importante porque no todos los estudiantes tenemos el mismo comportamiento, o no pasamos por los mismos casos. En algunas escuelas ha habido muchos embarazos, es desesperante, las estudiantes acuden a ver qué pueden hacer. La psicóloga les ayuda en su rendimiento académico si están mal, los estudiantes venimos a conversar con ella, se tiene confianza, y ella nos dice lo que tenemos que hacer para mejorar, entonces es una ayuda al estudiante a superarse (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

En algunos casos, los estudiantes mencionan cómo este servicio está integrado en las pasantías:

El servicio de psicología es muy bueno porque también hacen que los estudiantes realicen sus pasantías. Entonces, es como dicen «matar dos pájaros de un tiro». Es un programa muy bueno (Entrevista, estudiante varón, 2015).

Sin embargo, el apoyo psicológico, como en el caso de los dispensarios médicos, no es suficiente para cubrir toda la demanda de los estudiantes:

Hay un psicólogo, todos los estudiantes que tienen problemas acuden al psicólogo. A veces la demanda por la cantidad de alumnos no puede abastecer ese médico. Siempre ha sido demorado y un poco complicado sacar un turno o que le atiendan bien, el hecho de que la universidad tenga muchos alumnos es una prueba para que uno o dos doctores no se abastezcan a toda esa demanda (Entrevista, estudiante varón, 2015).

## **Cuidado del estudiante**

Como entidades de formación, las IES parecen adoptar una postura de responsabilidad sobre la comunidad universitaria, en especial sobre el alumnado, el cual es percibido muchas veces como dependiente. Como menciona Contecha:

[...] dejan entrever que el estudiante aún necesita de un cuidado que, de cierta manera, pueden aportar ellos como adultos y que se sienten con el deber moral de hacerlo. Esta mirada corresponde a esa modernidad que ansía ver al otro menor como incapaz, por tanto, sujeto a una formación bajo el dictamen de un adulto que sí le puede decir cómo es que debe comportarse (2008, pág. 212).

Este sentido de responsabilidad de formar al estudiante, se traduce en una obligación de cuidado que trasciende el compromiso de la institución y del docente de formar académicamente al estudiante. Se convierte en una política tácita de actuar frente al estudiante bajo la premisa básica de solucionar las problemáticas cotidianas de su vida. A través de las entrevistas se evidencia que, tanto estudiantes, administrativos, como docentes, acogen estas nociones: por el lado de los estudiantes, esperando ser atendidos ante cualquier malestar, en muchos casos entregándole la carga de su propio cuidado a la institución. Mientras que, por el lado de la institución, se adopta la postura de padre sustituto o de adulto responsable. De esta forma parecería anularse la posibilidad de una cultura de cuidado basada en la reciprocidad. A continuación, se presentan algunas referencias relacionadas con este servicio:

[...] bienestar estudiantil cumple un rol muy importante en el momento de la inducción de los estudiantes cuando ingresan a la universidad. Todos los años actualizamos una guía donde les ayudamos a los estudiantes a entender cómo funciona la universidad (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

Aquí llaman bienestar universitario al lugar en donde los chicos encuentran solución a sus problemas, donde encuentran acompañamiento, compañeros y amigos en los profesionales que les guían y orientan. Precisamente, aquellos estudiantes que están con crisis de identidad, con depresión, con ansiedad, que tienen terceras matrículas, realmente los chicos problemas en la universidad, es en bienestar donde tienen que encontrar ese equilibrio (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

## **Intervenciones emergentes**

En muchos casos, más allá de las becas y de los dispensarios médicos, los servicios ofrecidos por las IES incluyeron intervenciones como respuestas a situaciones urgentes o inmediatas:

Es un poco viendo a la necesidad, porque todo el tiempo estamos recibiendo estudiantes y cada vez hay más necesidades que se tornan más específicas, el tema de la diversidad está en todas partes, entonces, yo creo que ha ido de la mano con el crecimiento de la universidad. Creo que hemos visto que realmente hace falta hacer más cosas en función del bienestar de los estudiantes, si te pones a pensar, la universidad es la sociedad en chiquito, entonces, todas las problemáticas que estamos viendo a diario, se replican aquí, en este público, en estos jóvenes, en este espacio (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

Algunos estudiantes reflexionaron sobre el abordaje de cuidado estudiantil como paternalista:

A mí me parece que es bastante paternalista, en realidad, porque, por lo menos, de los casos que yo he escuchado de gente que ha pasado por los secuestros exprés. Frente a esos problemas, que generalmente eran viernes y sábados, la institución ha respondido, pero no a través de un protocolo institucionalizado, sino a partir de la figura de la representante de Bienestar que está atenta siempre, que ha ido a acompañarlos al hospital, que ha resuelto algunas cuestiones (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

Este testimonio nos permite ver cómo la institución no está formalizando políticas, sino actuando de forma asistencialista y paternalista, según lo definen Orzún et al. (2008) y que conduce a una pérdida de autonomía de los beneficiarios de acciones impulsadas desde ese modelo, como por su parte lo señala Gronemeyer (1996). Junto con estas consideraciones, de nuevo esta problemática lleva a considerar la necesidad de una gestión del bienestar donde los beneficiarios participen en la identificación y resolución de sus necesidades.

## **Bienestar equitativo**

En los últimos años, se ha impulsado un giro de lo asistencial hacia un incremento en políticas de inclusión y equidad en las IES. Como se

expone en el análisis de la información cualitativa, las universidades que participaron en el estudio tienen algunas políticas de inclusión y también priorizan el acceso a servicios de salud. Sin embargo, hay menos evidencia de acción afirmativa o de políticas y estructuras relacionadas con la comodidad para la comunidad universitaria, y lo que puede clasificarse dentro de este enfoque entre las IES es muy heterogéneo. Examinando el caso de las políticas en relación con el tema de violencia y acoso, por ejemplo, hay todavía una falta de desarrollo de políticas en las IES. En conclusión, los datos permiten argumentar que, a pesar de la institucionalización de políticas de inclusión, el concepto de derecho se ha diluido y universidades mantienen las acciones asistenciales.

### **Política de inclusión**

Las IES han estado incluyendo políticas inclusivas y equitativas a través de la modificación de sus reglamentos y políticas. Sin embargo, se evidencia que no se enfrenta el tema de diversidad e inclusión de forma consistente ni uniforme en las IES:

[...] creo que, dentro de las universidades, todavía existe ese paradigma hombre-mujer y siempre hay una distinción así, porque no ha sido conjugado en las dos partes. Dentro de la universidad he escuchado de un organismo que es direccionado por estudiantes, es AFU (Asociación Femenina Universitaria), prácticamente se dedica a problemas de la mujer y problemas de violencia. No muchos estudiantes están informados acerca de esto (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

### **Acción afirmativa**

El principio de acción afirmativa involucra una serie de políticas y proyectos que buscan reconocer e incluir de forma igualitaria a grupos étnicos y culturales históricamente relegados. El concepto de acción afirmativa fue incorporado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) durante

la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación racial:

Las medidas especiales adoptadas con el fin exclusivo de asegurar el adecuado progreso de ciertos grupos raciales o étnicos o de ciertas personas que requieran la protección que pueda ser necesaria con objeto de garantizarles, en condiciones de igualdad, el disfrute o ejercicio de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (ONU, 1965).

A partir de esta resolución, en la Constitución del 2008, en el Ecuador, se incluyó un inciso donde se proclama que «El Estado adoptará medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real a favor de los titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad» (Art.11, segundo numeral, inciso 3). Este inciso marca el precedente para varias propuestas desde los ámbitos públicos y privados para la erradicación de tratos diferenciados, discriminatorios o violentos hacia grupos en desigualdad de condiciones. Un ejemplo de estos es la propuesta afroecuatoriana de acción afirmativa para la integración de la nueva Corte Suprema de Justicia (Dunnand, 2006). Ante esta nueva realidad cultural y política en el país, es indispensable que las IES establezcan acciones en concordancia con ella, a fin de erradicar acciones de desigualdad pasiva o activa en su comunidad.

El fin de la acción afirmativa en las IES es crear una cultura de inclusión e igualdad de oportunidades alrededor del derecho a la educación.

En general es para todos los estudiantes, en principio es un derecho universal de todos los estudiantes de la universidad sin importar su procedencia o sus diferencias, pero en particular tenemos un seguimiento en términos integrales desde el proceso de postulación. Luego, el seguimiento a nivel académico de los estudiantes que ingresan a través de un principio de acción afirmativa, que los tenemos de grupos de distintas minorías étnicas, GLBTI, entre otros, lo hace directamente la coordinación docente. Entonces ahora tenemos un programa que cada vez más consistente de dos niveles: introductorio y avanzado de escritura

académica y de lectura crítica, para justamente dar apoyos mucho más especializados (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

Bueno, creo que una de las cosas que más me llamó atención, aquí en la universidad sí sentimos esa acción afirmativa respecto a que existan compañeros afro, compañeros indígenas, eso es algo que, por ejemplo, no lo sentí en la universidad en pregrado. No creo que el concepto de acción afirmativa esté familiarizado entre la comunidad universitaria, pero sería algo bueno para dar a conocer a todos (Grupo focal mixto: Estudiantes, 2015).

Las IES demuestran que hacen un seguimiento riguroso de la cantidad e influencia de grupos étnicos, grupos sociales y culturales minoritarios o históricamente vulnerables y adaptan sus reglamentos para favorecer su inclusión y permanencia en la institución.

Básicamente se ha creado, con base en lo que existe, la política afirmativa nacional, dando prioridad a la discapacidad, grupos étnicos y el género. Una característica particular es que contamos con más del 60 % de mujeres, entonces siempre se va a ver reflejado en cada uno de los informes, y todo lo demás, que la mayoría de nuestros estudiantes son de género femenino (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

Aquí tenemos el eje de inclusión a personas con discapacidad y grupos diversos, ¿por qué hemos puesto así? Porque muchas veces estamos entendiendo la inclusión educativa solo para personas con discapacidad y también tenemos otros segmentos que tienen que ver con etnicidad, movilidad humana, generacional por eso también se habla de jubilados. También tenemos estudiantes adultos mayores, con discapacidad, género, que son los principios más básicos de grupos diversos que pretendemos promover mediante mecanismos de apoyo, las discapacidades y las otras minorías para propiciar la igualdad de oportunidades (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).



Con el fin de brindar diversidad e igualdad a la institución, las políticas de acción afirmativa en las IES parecen cumplir con tres funciones principales. Primero, la identificación de grupos culturales, étnicos y sociales en situación de vulneración. Segundo, ajustar reglamentos y procesos de admisión, financiamiento, requisitos académicos para el ingreso y nivelación en la institución. Y tercero, el seguimiento individual y colectivo de la efectividad de la acción afirmativa para la igualdad de condiciones.

### **Acceso a servicios de salud**

La Organización Mundial de la Salud (OMS) promueve el derecho a la salud y las acciones orientadas al acceso oportuno, aceptable y asequible a servicios de atención de salud de calidad suficiente (OMS, 2015). No obstante, los Estados e instituciones no siempre logran garantizar este derecho para su población. En países como el Ecuador, el acceso a servicios de salud no siempre es tan sencillo como la población esperaría, por lo que las instituciones privadas se fortalecen al proveer a sus miembros de estos servicios. En el caso de las IES, brindar servicios de salud para toda la comunidad universitaria se ha vuelto una prioridad, en gran parte debido a la noción de cuidado y preocupación que conlleva la atención médica. Los servicios de salud son así una de las demandas más recurrentes tanto desde los estudiantes como desde los administrativos y docentes. No obstante, estos servicios de atención en salud, en todas las IES, son gratuitos y forman parte de las prestaciones que las universidades, salvo la provisión de medicinas.

Si las instituciones de educación superior organizan y proporcionan un servicio eficiente y rápido en este sentido, no solamente se estará dando solución a un problema interno, sino que se estará contribuyendo a subsanar el problema dentro de un marco más general (Contecha, 2008, pág. 279).

Los servicios de salud en las IES mantienen una tendencia a crecer y diversificarse para incluir cada vez más ramas de la medicina, pero sobre

todo para incluir a más actores de su comunidad. Quizá este es uno de los puntos originales donde se entiende el cómo se está expresando una transición desde el bienestar estudiantil, pensando únicamente en el cuidado del estudiantado, para pasar a una política de bienestar universitario. Las instituciones buscan garantizar el acceso a estos servicios para toda la comunidad que conforma dicha institución. A continuación, un director de UB explica cómo se incluyen distintos grupos de la comunidad universitaria en los servicios de salud y seguro:

Al nivel de personal en general como funcionarios, docentes y administrativos, tenemos un control anual completo con exámenes de salud que se están haciendo sin costo para los funcionarios. A partir de estos análisis se ha realizado un levantamiento de ciertas patologías recurrentes que no sabíamos que existían en la comunidad. Con base en esta experiencia estamos evaluando para ver qué exámenes se van hacer anualmente y cuáles no ameritan sino únicamente controles bianuales o trianuales. Con respecto a los estudiantes, tienen seguro médico y ellos trabajan directamente con el seguro todos los problemas (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

Es importante considerar que el marco bajo el cual se crearon las UB originalmente fue la lucha de los derechos, no solo estudiantiles sino de todos los estamentos universitarios. No obstante,

[...] cuando ya se instituye se piensa que, claro, al lado que hay que atender solamente es a los estudiantes. Como hay esa visión, esa concepción de poder hacia los estudiantes que consideramos que ellos sí son víctimas de situaciones de injusticia, y, como víctimas de situaciones de injusticia tiene que haber un departamento que promueva su bienestar. Pero yo creo que son concepciones un poco de poder, tal vez no se los considera en el mismo andarivel a los docentes, creo que por eso. No hay esa visión del poder desde una visión horizontal, sino jerárquica (Entrevista, docente mujer, 2015).

¿Qué permite ver este testimonio? Para avanzar en la incorporación del goce de los derechos, el ámbito institucional debe reconocerlos (Oyarzún, Dávila, Ghiardo y Hatibovic, 2008, pág. 19); algo que las IES no hacen. Todo lo contrario, la postura institucional, como ya se ha mencionado antes, es de tipo paternalista, de poder, de sobreprotección a un determinado grupo: al de los estudiantes.

Desde la mirada adulta, este grupo es el que requiere la promoción de bienestar sobre los demás; son ellos los que podrían padecer situaciones de injusticia. Esta actitud de tinte paternalista, que desea satisfacer esas «necesidades» de justicia o de protección, estaría logrando inhibir el desarrollo de otras necesidades como la del entendimiento, libertad o identidad (González, Aguilar y Pezzano, 2002, pág. 95).

[...] el mismo nombre a mí no me parece el más adecuado, ¿qué significa? Que es objeto de atención, no es sujeto de ejercicio; o sea, no es un departamento que sean sujetos que ejercen sus derechos, son personas a las que les tienen que dar ciertas asistencias. Entonces, tiene una visión asistencialista (Entrevista, docente mujer, 2015).

El relato permite verificar que el departamento de bienestar no se transforma en el espacio público a través del cual los estudiantes, en este caso, puedan «concretizar el respecto y ejercicio efectivo de sus derechos» (Oyarzún, Dávila, Ghiardo y Hatibovic, 2008, pág. 26). Más bien, es un espacio en donde se toman decisiones que van a incidir en la vida de ellos y donde se les va a dar ciertas asistencias. Además, esta situación que quiere satisfacer la necesidad de justicia, en palabras de Oyarzún, Dávila, Ghiardo y Hatibovic se la ve «desde el lado de la injusticia y de quien la padece, en tanto testimonio objetivado de la persona, niños, mujer o adulto que la sufre o padece» (2008, pág. 32). ¿Por qué se diluyó el enfoque de derechos que originalmente sustentaba la noción de bienestar? Algunos de los testimonios recogidos permiten contestar esta pregunta.

En la práctica, el departamento se transforma en un gueto, sin mayor importancia. [...] el peligro que también corre es el de las instancias que se

burocratizan, porque cuando hay una exigencia por parte de la gente, ellos lo hacen con muchas expectativas de que estos departamentos respondan a sus derechos. Creo que el departamento de bienestar, lo que hace hasta ahora, no incide, desgraciadamente, en todo lo que sería la defensa de los derechos (Entrevista, docente mujer, 2015).

Es decir, es un enfoque basado en las necesidades que «concibe a las personas como objeto -material e inanimado- antes que como sujetos con experiencia, que mantiene relación con otros y es capaz de transformar su realidad» (Save the children, citado en Oyarzún, Dávila, Ghiardo y Hatibovic, 2008, pág. 33). Al no permitirles su participación porque su experiencia no es admitida como válida, tampoco consulta sus preferencias y se soslaya la diversidad y la riqueza participativa de los actores sociales (Contecha y Jaramillo, 2011, pág. 2). Resultado de ello, sus derechos se diluyen y se convierten en necesidades. Al pasar del enfoque de derechos, al enfoque de necesidades, ya no existe obligación moral o legal, ya sea de parte del Estado, de instituciones públicas o privadas para brindar protección y ayuda. Es una perspectiva que responde, como dicen Oyarzún, Dávila, Ghiardo y Hatibovic a un modelo de corte «tutelar, filantrópico, de la situación irregular o de la asistencialidad en el marco de la minoría» (2008, pág. 33).

## **Comodidad de la comunidad universitaria**

En cuanto a la comunidad universitaria en general, las IES han enfocado su atención en crear ambientes de comodidad. No obstante, cada institución ha entendido la comodidad desde sus propias necesidades y posibilidades. Las IES han encaminado sus esfuerzos en la creación de ambientes favorables para el cumplimiento de las funciones de cada actor, considerando parámetros de ergonomía y equilibrio.

Para mí es una comodidad, no una comodidad de vagancia, sino una comodidad para nosotros poder ejercer nuestro trabajo, por ejemplo, tener una buena silla en la que me pueda sentar, que no tenga interrupciones en mi trabajo, entre otros (Entrevista, administrativo mujer, 2015).

Lo que dice este informante coincide con Contecha, quien argumenta que: «Estar bien es estar cómodo, que nada haga falta, que todo esté bien dispuesto para recibir la formación académica, que nada interrumpa u obstaculice su proceso formativo» (2008, pág. 196).

Acá hay un buen sistema de biblioteca, hay buena dotación, en términos de escritorios, de movilidad, de equipamiento de las salas, de la calidad de las sillas, incluso, de la ventilación de las salas, y eso es una dinámica que, para mí, es también en términos materiales (Grupo focal mixto: Estudiantes, 2015).

[...] los espacios verdes son un poco pequeños, no se puede disfrutar mucho, no se puede hacer una convivencia en el césped. Aunque sí les mantiene bien, están en mantenimiento, frecuentemente están en buen estado (Grupo focal: Estudiantes varones).

Esta comodidad no solo remite a los espacios formativos, con lo cual la institución garantiza que los actores adquieran las destrezas necesarias, como lo pueden ser las aulas de clase, laboratorios, bibliotecas entre otras, sino también aquellos lugares en los que se recrean y conviven. Como puede verse en las comunicaciones, si bien, una buena parte de la vida universitaria transcurre en el estudio de contenidos, otra muy importante ocurre en dinámicas por fuera de los espacios de formación, a los que también se atribuye importancia en los procesos de aprendizaje como en el equilibrio de las relaciones de convivencia. La relación entre los ambientes y el desarrollo del sujeto ha sido abordada por enfoques contextuales -como vimos anteriormente- donde el entorno influye en el comportamiento con en la percepción de bienestar del individuo.

Pero claro, al no tener un campus tan usual en términos de metros cuadrados y espacios verdes como para que los estudiantes cuenten con canchas de distintos tipos de deportes, tratamos que generar convenios con otros tipos de lugares y tratamos de mantener el gimnasio lo más adecuado posible; hemos hecho una minicancha de fútbol y básquet en

la nueva casa de doctorados, justamente para promover ese espacio de esparcimiento que no es solamente para los estudiantes, sino que lo puede usar todo el personal de la universidad (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

En el ámbito universitario, el goce de espacios favorables para el desarrollo de actividades no es un asunto que solo interesa a la población estudiantil, sino a toda la comunidad universitaria. Como puede leerse en la siguiente cita:

No, nosotros estamos en unas oficinas que sí necesitan estar mejor adecuadas para esto. Estamos en el proceso de una propuesta de oficinas más adecuadas. Me refiero a que las compañeras tienen sus oficinas de psicología, clínica, trabajo social, pero el tema es que deben ser espacios más privados, y a la vez espacios que, al ingresar, genere en el usuario toda la confianza (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

## **Igualdad de condiciones**

Las acciones con enfoque de equidad e igualdad buscan trascender aquello que dejan de lado las políticas de acción afirmativa. En su comunidad, las IES describen una serie de circunstancias en las que se evidencia desigualdad, discriminación, o donde una persona se encuentra en desventaja por cualquier característica desfavorable. La gran mayoría de estos casos se relacionan con necesidades especiales del alumnado y en ocasiones con temas relacionados al género.

Ahora tenemos cada vez más necesidades puntuales de discapacidad, entonces estamos aceptando más estudiantes con discapacidad y debemos enfrentar los retos que eso significa. Hemos tenido que hacer adecuaciones en muchos sentidos. Adecuaciones para que, en las clases, los estudiantes puedan contar con tabletas braille para el uso de los estudiantes no videntes; adecuaciones también en el espacio, rampas, hemos redefinido el espacio en términos de las distintas discapacidades, y ahora tenemos

en la oficina, y en la sala estudiantil computadoras con programas específicos, para lectura de textos como JAWS e impresoras braille también (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

Los sesgos de género parecerían ser una de las preocupaciones más frecuentemente mencionadas por los encargados de departamentos. El tema de género en las IES se extiende desde la distribución de la población estudiantil, docente y administrativa hacia el diagnóstico y erradicación de prácticas de violencia simbólica en todos sus niveles. Los modelos de gestión, no solo de las unidades de bienestar, sino de las instituciones en general, suelen hallarse sesgados por estereotipos de género. Como explica Castro (2014): «En Ecuador, muchas instituciones aún mantienen modelos académicos y administrativos eminentemente androcéntricos, pues obedecen a patrones culturales arraigados que han establecido formas de convivencia inequitativa en aparente naturalidad, pero que en el fondo conlleva fuertes sesgos de género» (pág. 113).

Ante esta realidad, el tema de equidad de oportunidades, respecto a hombres y mujeres en las instituciones, es constantemente abordado mediante acciones concretas como estudios, diagnósticos, programas y proyectos de prevención y concienciación, grupos feministas, entre otros. En este punto, es notorio que los esfuerzos alrededor de la equidad de género están dirigidos hacia la protección y empoderamiento de la mujer. Los resultados de estos programas y políticas, en la gran mayoría de casos, son evaluados con base en la distribución equitativa de géneros en las distintas áreas de la universidad incluyendo carreras, clubes, equipos, delegaciones, departamentos, oficinas, becas y egresados.

Hay como mucha fuerza en hacer un primer diagnóstico para conocer qué es lo que está pasando con el tema de género, con la equidad en cuanto al género. Como tú sabes es un tema que está puesto como un eje transversal, nosotros firmamos incluso un convenio, somos parte de esta relación, es una necesidad el ir recogiendo datos, diagnosticando, saber dónde hay que trabajar más (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

El objetivo del proyecto en sí es elaborar el plan de igualdad, oportunidades en la universidad. Es un plan de igualdades y oportunidades de una manera integral en donde tendría que abarcar todos los ámbitos. A partir de eso construir esta política más integral que sería nuestro plan de igualdad de oportunidades como la política macro de lo que tiene que ver con bienestar (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

Los estudiantes y docentes parecen haber notado la importancia que tiene el tema de la equidad de género para la institución a la que pertenecen. No obstante, también hay quienes reconocen que todavía existen inconvenientes en cuanto a este tema, sobre todo enfocados en violencia motivada por el género.

También han hecho campañas de sexualidad. Siempre hay campañas de protección, uso de preservativos, métodos anticonceptivos y planificación familiar. Recién hicieron la campaña referente a la equidad de género. En esa actividad se entregaban unos folletos y además de eso se hacía una recolección de ideas, entonces uno se podría acercar a este stand en donde cada persona escribía qué significa equidad, sexualidad y libertad (Grupo focal: Estudiantes mujeres, 2015).

Muchas veces hay casos que no se detectan. Por ejemplo, ahora hay mucha violencia de género, entonces, hay estudiantes que se quedan callados y que viven solos, hay incluso violaciones que se quedan totalmente en silencio, que no se llegan a saber, porque no hay esa atención por parte de los docentes, por parte de los mismos compañeros. Entonces, ¿quién se puede dar cuenta si es que está mal, si es que no se encuentra completamente bien? Son los compañeros y son los docentes los que tienen que estar atentos a esas alertas que dan los estudiantes (Grupo focal mixto: Docentes).

Un claro ejemplo de la búsqueda de igualdad de condiciones en las IES en el Ecuador es la creación, en 2015, de la Red de Educación Superior y Género en el Ecuador.



Esta red académica tiene por objeto erradicar la discriminación y violencia de género y aportar en la transversalización del principio de igualdad y no discriminación en función del género en las IES. Uno de los propósitos de esta red es alcanzar la articulación de un trabajo integral donde la igualdad se muestre en los ámbitos estudiantil, docente, directivo y administrativo, pero también en los contenidos de las mallas curriculares y en la generación de conocimiento (2015).

La Red de Educación Superior y Género en el Ecuador ha logrado que se desarrolle un protocolo de actuación en caso de acoso (presentado por una universidad y en proceso de aprobación para su adhesión por parte de la Red). Estos avances en políticas públicas de igualdad, no discriminación o medidas de acción positiva complementan el desarrollo legislativo logrado con las leyes de educación superior y el Reglamento de Régimen Académico, que hacen mención a la necesidad de actuar en estos ámbitos. El movimiento de redes de universidades, apoyado por la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, Senescyt, refuerza la toma de decisiones de unas instituciones autónomas como son las universidades, que unidas tienen la fuerza del actuar unánime. La Asamblea de Rectores apoya estos procesos en sus reuniones periódicas refrendando estas políticas por lo demás necesarias para la mejora del bienestar de la comunidad universitaria. Como será evidente en los subsiguientes párrafos, este protocolo constituye un hito para el cumplimiento de la LOES en cuanto al propiciar un ambiente de respeto a los derechos, pero, fundamentalmente, para establecer condiciones de bienestar para la comunidad universitaria.

## **Violencia y acoso**

En cuanto a políticas y estructuras específicas, examinamos de qué manera las IES enfrentan las situaciones de violencia y acoso a nivel institucional. A pesar de que muchas universidades tengan estructuradas políticas y/o procedimientos para enfrentar la violencia o situaciones de acoso, estudiantes y docentes en el estudio no tenían claro la existencia de estas políticas o los procedimientos de sus universidades:

Yo creo que ellos, lo primero que tienen que hacer es hablar con el docente al que le tenga mayor confianza, o venir al departamento de bienestar estudiantil junto con sus padres, como el rector es conocido, entonces le buscan directamente a él y le dicen cuál es el problema y ellos investigan si es verdad o no. El departamento de bienestar queda en segundo plano (Entrevista, estudiante varón, 2015).

Aunque varios participantes identificaron estructuras, servicios o procedimientos en casos de violencia, se evidenció indecisión y reserva en cuanto a notificar a las autoridades. Un tema recurrente era el miedo a enfrentar situaciones de violencia dentro de la institución que expresan los estudiantes:

Claro que uno teme como estudiante porque pensamos que se va a preferir al profesor y no a nosotros como estudiantes. Y a nosotros ¿qué nos toca?, pues estudiar y estudiar y nada más. Y si algo pasa, algo no está bien o es injusto, tendríamos que solo pasar por alto y nada más, y dedicarnos a pasar la materia con el profesor, porque reclamar, nadie se atreve a reclamar, ni yo misma (Grupo focal: Estudiantes mujeres, 2015).

Ante la emoción del miedo también se reflejó que mientras más conocen los estudiantes los procedimientos, más responden de forma articulada sobre qué hacer en situaciones de violencia o acoso:

Sí, lo conozco porque se han presentado casos en el tiempo que estoy acá, que son apenas ocho meses, y a través del Comité Estudiantil se han realizado charlas con ejemplos de casos de acoso que han sido apoyados a través de la unidad de estudiantes y, obviamente, que han sido llevados y extendidos hasta el Comité Estudiantil (Entrevista, estudiante varón, 2015).

Sé que servicios estudiantiles hace como un pequeño juicio o unas entrevistas, primero le llaman al estudiante, después al profesor, de ahí a los dos; sé que está conformado por representantes y estudiantiles y, a partir de ahí se llega a una solución (Entrevista, estudiante varón, 2015).

En cuanto a docentes, se manifestó la falta de conocimiento sobre políticas, procedimientos y reglamentos internos, por un lado; y por otro, hay evidencia que en muchos casos se evita reportar estas situaciones a las autoridades correspondientes. Un profesor opina que los casos no siempre son informados:

Yo creo que no, no existe exactamente un mecanismo. Eso es lo que falta: una política o un mecanismo bien establecido que yo creo que las personas, por ejemplo, son víctimas o incluso las víctimas que son testigos de ese tipo de trato, no saben realmente dónde reportarlo, o qué hacer con esos casos. Y lo más lógico es reportarlo al superior jerárquico cuando son cosas graves, cuando no son cosas graves creo que no se reportan (Grupo focal mixto: Docentes, 2015).

Otro profesor explica cómo su facultad enfrentó violencia y acoso, y no estimaba que era necesario notificar a la oficina de bienestar de su universidad:

En mi facultad hubo unos reportes de unos estudiantes acerca del maltrato verbal de unos docentes. Entonces, los estudiantes comunicaron al director de carrera, obviamente respetando a las jerarquías; se hizo el seguimiento adecuado, tanto a los docentes como a los estudiantes, luego se dio el asesoramiento al docente para que pueda enmendar esta situación pero siempre con el seguimiento adecuado, y el respaldo de la calificación que el estudiante hace al docente, porque si esa calificación es negativa, en el caso de los docentes contratados son excluidos y en el caso de los docentes de carrera, si se repite esta mala calificación tres veces, le sacan de la planilla (Grupo focal mixto: Docentes, 2015).

Estos aportes demuestran que para esta y otros docentes entrevistados se habla de las estructuras, políticas o procedimientos sobre todo en relación con los estudiantes como víctimas y, no en relación de ellos mismos como empleados. Sin embargo, hay docentes y administrativos que resaltan la presión laboral de superiores y la falta de conocimiento de derechos laborales como la no violencia en el trabajo:

Casos de acoso, violencia, yo creo que sí hay algunos que han escapado al conocimiento de la unidad, me parece que es más a nivel directivo; hay personas, y lo digo porque lo he visto y lo he conversado, y hay funcionarios que, de alguna manera, se sienten presionados o restringidos por sus jefes inmediatos. Con docentes pasa lo mismo (Entrevista, administrativo mujer, 2015).

Aunque no todas las universidades tienen políticas específicamente en cuanto a violencia, algunas tienen o están en proceso de adopción de procedimientos y modelos de bienestar más integrales:

Sí, esta ruta la hemos hecho interna porque no hay algo marcado, algo específico o alguna ley que ampare cómo realizarlo. Tenemos una ruta interna que la manejamos como bienestar estudiantil, qué debe hacer el estudiante en caso de ser víctima de violencia y también tenemos una ruta a través de la red a la que pertenecemos, de la que estamos formando parte. Entonces, sí nos hemos ayudado bastante con estas dos rutas. Tratamos en estos casos de no revictimizar a la víctima (Entrevista, docente mujer, 2015).

Los datos de la encuesta señalan que el 45 % de IES no cuentan con reglamentos y procedimientos específicos respecto a situaciones de violencia en su comunidad universitaria. Es llamativo que apenas dos instituciones indiquen en la encuesta los tipos específicos de violencia que se evidencian en su institución. De esto, se puede inferir que dentro de los departamentos de bienestar existe censura o desconocimiento de la situación real de cada institución respecto a esta problemática.

En cuanto a los casos de violencia, también resulta llamativo que, según los datos extraídos en esta encuesta, las políticas de cada institución fuerzan al individuo afectado a hacerse cargo del proceso de denuncia y ejecución de medidas. Este hecho llama la atención ya que implica la falta de iniciativa de las instituciones para lidiar con casos de violencia en materia de oficio.

## Hacia modelos integrales

En cuanto a las políticas y servicios universitarios, es importante notar que existen algunos basados en modelos de bienestar integrales; se habla de transición en la aplicación de esos modelos, pues dichas prácticas no se encuentran sistematizadas como tales ni constituyen explícitamente el enfoque de bienestar de las IES que las ejecutan. Sin embargo, el modelo integral supone el objetivo trazado por la mayoría de IES para la organización y el manejo de bienestar en su comunidad, como se mencionó en el capítulo 3. Mediante diferentes programas, la integración de la comunidad también ha sido referida como parte del modelo de bienestar, tal como se señala a continuación:

Los reglamentos antiguos tenían unos documentos en donde está bienestar universitario, cuál es la política o programa de becas, lo que comprende el programa de becas, entre otros. [...]. Estamos en ese proceso de transición porque estamos en un proceso de tensión. Justamente estaba por verse, pensar en el estudiante como el centro, pensar en ese desarrollo integral del estudiante (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

Claro, es muy importante esa transición que se dio porque ahora se están preocupando también por el bienestar de nosotros los empleados, porque antes uno tenía que ir al seguro o algún médico particular por un tema de salud. El cambio de nombre significa que este departamento va creciendo, va tomando nuevos roles. Si yo me hago tratar psicológicamente y me encuentro en un problema, el problema también influye tanto en el trabajo como en el hogar (Grupo focal mixto: Administrativos, 2015).

Nosotros en este sentido sí queremos tener un tema integral de lo que sería bienestar, o dicho de otra forma, si voy desde las dimensiones, estoy pensando desde una dimensión biológica, desde una dimensión social, estoy pensando también desde una dimensión psicobiosocial y cultural; estoy pensando también en esta dimensión de lo que sería el tema del tiempo, uso del tiempo creativo y productivo como todas estas dimensiones es lo que tendría que ser el bienestar universitario (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

En cuanto a bienestar, también se habla del autocuidado en relación con el ser consciente y con un desarrollo humano sostenible:

Yo pienso que el bienestar está en todas partes, pero empieza por del bienestar de uno mismo: sentirse bien uno mismo quiere decir estar en equilibrio y actuar conforme los principios, actuar bien, obrar bien y hacer el bien. Eso se traslada a las buenas relaciones, porque una persona que se ha encontrado a sí mismo, tiene el propósito de servir, conocer y aplicar constructivamente el conocimiento. Entonces procura tener paz con uno mismo eternamente y luego a compartir la convivencia armónica, pacífica con los demás (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

De igual manera, se habla del aprendizaje de otros idiomas por parte de los miembros de la comunidad, con el fin de crear mayor inclusión:

Estamos por tener en inglés el sitio web de la universidad, tenemos una movilidad cada vez más importante de estudiantes nuestros yéndose a universidades en el exterior, y para esos intercambios también necesitamos que la información de la universidad esté en inglés. Los estudiantes de habla inglesa también pueden así conocer lo que oferta de la universidad (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

En cuanto a políticas relacionadas con bienestar integral, se explica que las IES todavía están en transición hacia una política que implique ese modelo:

Sí, el centro en donde tendría que contar con todo el presupuesto. En este momento estamos definiendo como política integral, es algo que también la ley que estipula. Considero que este es el lugar más tecnopolítico de igualdad de oportunidades que a la vez es donde se canalizan todo y de una manera integral (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

Ahorita estamos construyendo la política porque hay reglamentos antiguos pero es necesario irlos actualizando. A lo que estamos apuntando es

a esa construcción y definición de una política integral de bienestar universitario (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

Bajo ese marco, se observa también una falta de protocolos en algunas IES para llegar a una noción de salud integral:

[...] me parece que no hay una institucionalización o un protocolo de cómo proceder, o si se quiere un sostén más integral, del seguro médico o del seguro de salud. En ese caso le proporciona al estudiante, no solo una cobertura integral de las afectaciones físicas y económicas (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

Mientras que en otras instituciones están trabajando dentro de un modelo de universidad saludable, que contempla a los cuatro grupos de la comunidad universitaria y donde se habla de la incorporación de proyectos de vida, inclusión social, y ambientes saludables:

Más que con cumplir con procesos mismos, se enfoca más hacia al lado humano; es tratar de llegar a hacer las cosas, por lo que es valioso rescatar la iniciativa de algunas carreras que nos dieron este ejemplo [...]. Partiendo del objetivo de la unidad de bienestar universitario, la universidad con este órgano administrativo encargado de promover la garantía, protección y restitución de derechos de todos los miembros de la comunidad universitaria, gestiona programas y proyectos de la universidad saludable que incluye estilos de vida, ambiente sano, atención a la salud, educación para el Buen Vivir, e inclusión social de profesores, estudiantes, servidores y jubilados. La misión del departamento de bienestar universitario es contribuir al desarrollo integral de la comunidad universitaria (Grupo focal mixto: Docentes, 2015).

Como bien se observa, el concepto de bienestar integral es recurrente en las IES en el Ecuador, sin embargo, no ha podido ser traducido en una idea consensuada respecto a sus implicaciones. Las IES han puesto en ejecución

proyectos con la finalidad de incorporar varios elementos como son: nuevos actores, nuevos servicios, nuevas temáticas en el marco de lo que se entiende por bienestar. Todas las instituciones de la muestra proponen este modelo de bienestar como un objetivo a futuro, para el cual han decidido partir desde la reestructuración de reglamentos universitarios creados bajo una perspectiva asistencialista. No parece existir articulación o planificación de estos proyectos de transición con una teoría del bienestar que respalde los planes, políticas y proyectos encaminados hacia la temática de integrar. No obstante, este proceso de transición hacia el modelo de bienestar integral en las IES ecuatorianas, sí parece haberse acomodado bajo cuatro dimensiones: el bienestar formativo, reflexivo, extensivo y programas de salud integral.

### **Bienestar formativo**

Hace referencia al aporte de las políticas de bienestar universitario para la formación académica y proceso educativo de la comunidad universitaria. Como ya se evidenció anteriormente, el bienestar se puede entender como «un espacio donde pueda realizarse personal e intelectualmente» (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

Como se logra apreciar, las IES enfocan buena parte del presupuesto económico y humano de la unidad de bienestar en incentivos que logren una exitosa formación académica y profesional. Estas políticas se traducen en servicios de bienestar como financiamiento, becas, capacitaciones, infraestructura y atención a crear un entorno idóneo para el proceso educativo.

### **Bienestar reflexivo**

Remite a la producción de conocimiento desde la UB o respecto de sus acciones políticas, programas y sus implicaciones, a través de la investigación con propósitos científicos, académicos o formativos.



Por otra parte, de acuerdo con la encuesta realizada a las IES en el país, las UB tienen la potestad y responsabilidad, por reglamento, de ejecutar planes de recolección de información respecto al bienestar de la comunidad universitaria para su registro. El uso de esta información dependerá del posicionamiento e importancia que cada UB tenga en el sistema jerárquico de su institución. Un porcentaje relativamente bajo (36 %) emplea esta información para fines de estructuración, de manejo financiero o de presupuesto. La gran mayoría (82 %) la usan para justificar sus actividades en informes y rendición de cuentas.

Es destacable que una parte significativa de las IES (64 %) declara que emplea esta información para describir la realidad de sus poblaciones objetivo. A partir de estos diagnósticos se ejecutan las políticas, programas y proyectos de la unidad de bienestar. Esta información es incluso utilizada para detectar patrones en problemáticas estructurales de la institución como la deserción, la baja eficiencia terminal, los problemas de acoso, discriminación o violencia, entre otros.

La motivación para realizar estos diagnósticos es diversa, pues varía según la institución. Un buen porcentaje (64 %) asegura realizar estos análisis para estudios de demanda de un programa o servicio en concreto que se desea implementar y para determinar niveles de satisfacción y calidad de los programas o servicios ya existentes.

## **Bienestar extensivo**

Las IES han hecho un esfuerzo conceptual por entender al individuo como una unidad indivisible de su realidad cotidiana. En esa línea, la unidad de bienestar entra a considerar su calidad de vida no únicamente dentro de la institución y mientras ejerce su función para la misma, sino en los distintos entornos en los cuales se desenvuelve y en las distintas problemáticas que debe encarar día a día. De ahí, la recurrencia a considerar factores culturales, económicos, familiares, psicológicos, entre otros.

Yo creo que es un término integral, es un término que tiene que ver con la capacidad de «ser parte de» en condiciones plenas. Entonces, para nosotros es muy importante que los estudiantes contemplen distintos tipos de bienestar; creo que en un mundo tan acelerado como en el que vivimos, el problema del estrés se va convirtiendo en una condición muy complicada, estamos intentando trabajar con eso, estamos tratando de lidiar con los tiempos de los estudiantes para que puedan efectivamente rendir, y al mismo tiempo vivir (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

Bajo esta categoría de bienestar extensivo, se pudieron identificar actividades y programas que consideran a los miembros de la comunidad de forma integral. Eso incluye servicios como la guardería y acceso a una formación para todos los estamentos. Estas acciones buscan extender los ejercicios de bienestar hacia la comunidad que rodea la institución y sus actores, con el objetivo de fomentar la conformación de una noción comunitaria. Se vislumbra en ello un enfoque de derechos que subyace a la comprensión del acceso a las prestaciones de las IES, mismo que amplía en los hechos el ámbito de atención y cobertura de las políticas.

Sobre el bienestar hay muchos términos: bienestar social, bienestar cultural, bienestar laboral. Entonces, sobre esos puntos, estos proyectos, por ejemplo, el proyecto de bienestar social es un círculo que lo hacemos en sociedad, en grupo, entre todos los que estamos aquí trabajando, y no ha habido ningún inconveniente (Entrevista, personal de servicios varón, 2015).

Este relato nos evidencia una visión y valor de bienestar universitario que incluye a todos los miembros de la sociedad.

## **Cultura de paz**

También, dentro de las IES, se evidenció el enfoque de cultura de paz como comprensión del concepto integral de bienestar universitario. Bajo este enfoque, se acogen los esfuerzos por trascender el enfoque asistencial hacia la creación de nociones y constructos de protección y comunidad en las IES:

Cultura de paz es un marco de pensamiento que atraviesa todos los servicios de bienestar, que empieza principalmente desde una transformación individual del profesional que se empodera de que bienestar es una unidad de servicio a los demás en donde cada uno da lo que tiene y, si no lo tiene, tiene que llenarse de esta buena vibra, de esta sabiduría, de este conocimiento y más que todo de esta vocación de servir a los demás. Es la aplicación constructiva del conocimiento y expresión de amor a la humanidad a través de ello. Entonces, por lo general, yo busco el perfil de las personas que trabajan bienestar que tengan esta mística, este compromiso con los seres humanos, con la vida y para el bienestar porque tenemos que empezar siendo personas. Las personas que trabajan aquí en el bienestar son personas convencidas, generosas y desprendidas. Pienso que el perfil profesional de bienestar es muy importante para el trabajo (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

Un estudiante explica su participación en un taller relacionado con la cultura de paz y cómo se está institucionalizando en las facultades de su universidad:

He participado en algunos, hicieron un taller sobre promover una cultura de paz, asistí a uno sobre planificación familiar que hablamos sobre el sida. Casas abiertas que se hacen en el coliseo, también. Tuvimos la oportunidad de generar un proyecto en las aulas de clases; ahora ese proyecto ya no está solo en la facultad de jurisprudencia, está en las diez facultades, en los tres campus de la ciudad (Grupo focal: Estudiante varón, 2015).

De forma más general, también se expresa que bienestar comprende el equilibrio en todos los sentidos del desarrollo humano:

Bienestar es lograr la mayor cantidad de situaciones positivas para que la persona se desarrolle adecuadamente, que tenga un equilibrio físico, mental, emocional como para poder ser mejor. Yo resumo bienestar con estar bien; si uno está bien todo fluye (Entrevista, Director/a Unidad de Bienestar, 2015).

## Salud integral

En cuanto a modelos de bienestar y salud integral, que incluyen talleres de salud integral y pausas saludables, existen varias autoridades de bienestar trabajando con el fin de hacer programas articulados de salud y bienestar, así como se mencionó en relación con las actividades de la Red de Universidades Promotoras de Salud y Bienestar.

Se reflejó, sin embargo, que no todos los estudiantes son conscientes de la existencia de estas posibilidades en sus universidades, una estudiante explica:

Al principio de semestre, hace unos cinco meses, de ahí no he participado en talleres antiestrés, las capacitaciones deben ser más continuas (Entrevista, estudiante mujer, 2015)

En cambio, otros no identificaron programas a los que podían acceder:

Sí existe, de parte del departamento de educación física, pero creo que es exclusivo para las personas que están tomando cultura física, para ellos sí existe esa pausa, me parece que uno o dos días realizan los talleres de gimnasia, no es para todos los estudiantes, las personas van y asisten, pero es únicamente direccionada para las personas que estaban en ese momento en educación física (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

En cuanto a pausas saludables, varios estudiantes mencionaron que «no han sabido» (Entrevista, estudiante mujer, 2015), si habría actividades en las cuales podrían participar:

Lamentablemente, hasta el momento no se nos ha informado de servicios extracurriculares y creo que sería muy importante plantearlo porque, obviamente, hay estudiantes a tiempo completo. Yo, por ejemplo, cumpla mis horas de becaria y después el único momento que tengo para disipar la mente es la hora del almuerzo y después regreso a mis horas de clase.

Entonces, sería importante plantear que existan más actividades para disipar o hacer ejercicios. Puede ser yoga o estiramiento a media mañana, o a media tarde antes de empezar las clases (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

En universidades que tienen estructurados programas de promoción de la salud, los estudiantes identificaron más claramente la integración de pausas activas o modelos pedagógicos alternativos: «Sí, muchos profesores lo hacen o también como hay el área de educación física también uno puede ir» (Entrevista, estudiante mujer, 2015).

[...] con mi profe hemos hecho algunas pausas, damos el examen después, tenemos la alimentación y el docente te entrega el examen, y él siempre nos ha dicho para que en esta retroalimentación comamos pizza, entonces ponemos una cuota y conversamos y hacemos la retroalimentación (Entrevista, estudiante varón, 2015).

En síntesis, es importante notar que las políticas de bienestar están en pleno proceso de transición en las IES. La mayoría de servicios de bienestar están diseñados desde un punto de vista asistencial, sin embargo, hay evidencia de trabajo hacia bienestar como equidad y bienestar integral. Hay programas y proyectos relacionados con la promoción de la salud integral y bienestar universitario, y se observan actividades que se han enmarcado en el ámbito de la Red Ecuatoriana de Universidades Promotoras de Salud y Bienestar.

## **Bienestar con relación a la normativa establecida en el artículo 86 de la LOES 2010**

En este estudio, las UB demostraron un trabajo desigual en cuanto al desarrollo de políticas, programas o proyectos en relación con los siguientes componentes de la LOES: 1) Adicciones, 2) Ambiente de respeto a los derechos, 3) Apoyo económico, 4) Servicios asistenciales, 5) Denuncias antes la ley, 6) Orientación vocacional y profesional e 7) Integridad sexual, prevención de delitos sexuales.

De estos componentes, sus actividades de bienestar están concentradas, sobre todo, en apoyo económico y en servicios asistenciales. Los componentes de la LOES, menos evidenciados por políticas y/o actividades en las IES, se refieren a orientación, delitos ante la ley y la integridad sexual y prevención de delitos sexuales.

En los relatos que se contabilizan para la elaboración de las tablas 3 y 4, a continuación, es posible que se deslicen sesgos debido a que el conteo abarca el número de menciones que se hacen de cada tema, sin discriminar cuántas veces una misma persona habla de la temática durante un único relato. De modo que la tabla, únicamente, muestra el peso que los diversos temas tienen en el conjunto discursivo de todas las intervenciones y de todos los actores, indistintamente. Tomando esto en cuenta, se puede mencionar intuitivamente que el número de menciones de cada ámbito del bienestar guarda alguna relación con la existencia o no de políticas relacionadas con él.

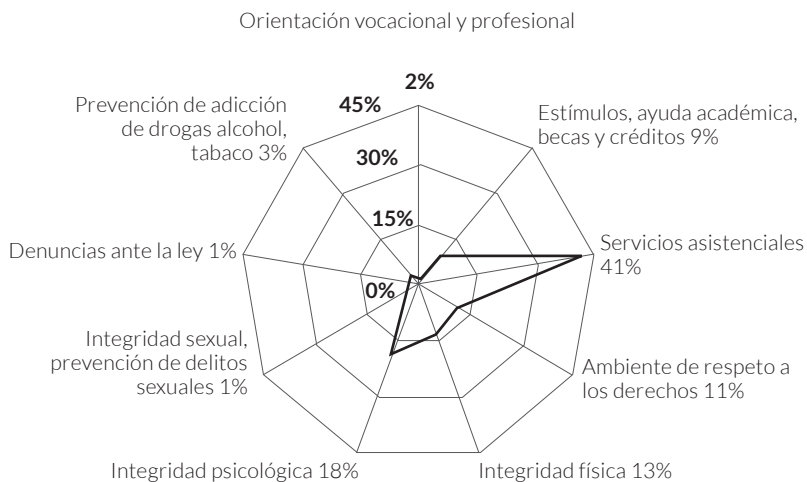
**Tabla 3.** Número de citas referentes a las temáticas destacadas en la LOES<sup>25</sup>

| LOES  | Totales |
|---|---------|
| Servicios asistenciales                           | 809     |
| Integridad psicológica                            | 356     |
| Integridad física                                 | 254     |
| Ambiente de respeto a los derechos                | 218     |
| Estímulos, ayuda académica, becas y créditos      | 180     |
| Prevención de adicciones: drogas, alcohol, tabaco | 60      |
| Orientación vocacional y profesional              | 32      |
| Integridad sexual, prevención de delitos sexuales | 29      |
| Denuncias ante la ley                             | 13      |

**Fuente:** fuentes primarias.  
**Elaboración:** convenio CACES-UDLA.

<sup>25</sup>Hay que recalcar que estos datos son un aproximado que buscan brindar una referencia a la proporcionalidad, más no deben ser considerados datos exactos al no estar basados en una encuesta sino en una codificación de entrevistas.

**Gráfico 1.** Porcentaje de citas referentes a las temáticas destacadas en la LOES



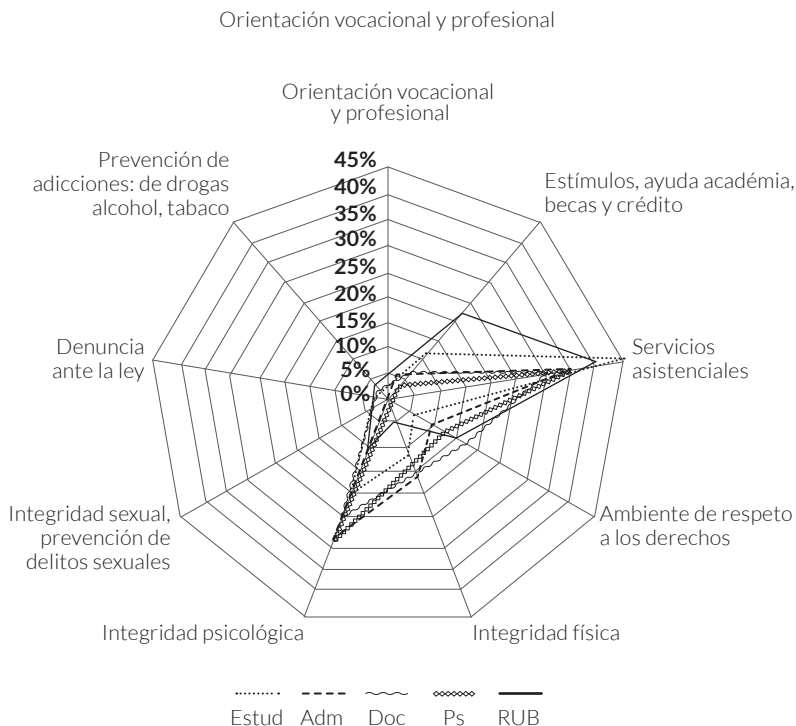
**Fuente:** fuentes primarias.  
**Elaboración:** convenio CACES-UDLA.

**Tabla 4.** Número de citas por actor referentes a las temáticas destacadas en la LOES

| LOES  | Estud. | Adm. | Doc. | Per.S. | EBU |
|---|--------|------|------|--------|-----|
| Servicios asistenciales                           | 291    | 143  | 127  | 93     | 79  |
| Integridad psicológica                            | 127    | 116  | 99   | 79     | 20  |
| Integridad física                                 | 77     | 65   | 61   | 43     | 9   |
| Ambiente de respeto a los derechos                | 40     | 46   | 72   | 34     | 31  |
| Estímulos, ayuda académica, becas y créditos      | 77     | 22   | 28   | 9      | 46  |
| Prevención de adicciones: drogas, alcohol, tabaco | 13     | 14   | 18   | 8      | 7   |
| Orientación vocacional y profesional              | 15     | 2    | 8    | 0      | 8   |
| Integridad sexual, prevención de delitos sexuales | 18     | 2    | 4    | 0      | 5   |
| Denuncias ante la ley                             | 3      | 4    | 2    | 1      | 3   |

**Fuente:** fuentes primarias.  
**Elaboración:** convenio CACES-UDLA.

**Gráfico 2.** Porcentaje de citas por actor referentes a las temáticas destacadas en la LOES



**Fuente:** fuentes primarias.  
**Elaboración:** convenio CACES-UDLA.

Es importante resaltar que el estudio evidenció actividades, programas y políticas más extensivas que las incluidas en la LOES 2010. Estas son servicios y actividades para alumnos, capacitaciones, formación, inducción, trabajo social, salud y bienestar integral y tutorías.

Mientras que los modelos sobre los cuales el bienestar en las IES está basado o son en general de carácter asistencialista, se evidenció programas



y actividades que apoyan a un modelo de bienestar integral, a través del desarrollo de programas de universidades promotoras de salud en varias instituciones, incluyendo programas y actividades de salud psicológica, sexual y física en particular. Es importante resaltar que la gran mayoría de estas y las demás instituciones en el estudio participaron en la Red Ecuatoriana de Universidades Promotoras de Salud y Bienestar, que se adscribieron a la Declaración de Ambato, el 5 de febrero de 2016, y a su modelo de promoción de la salud y bienestar integral.

El gráfico de los documentos y registros oficiales del análisis en la web, igual que las entrevistas, demuestra que los servicios y políticas de las IES son de carácter asistencial con algunas políticas de equidad y acción afirmativa.

## **Conclusión**

En síntesis, se pueden identificar modelos basados en asistencialismo, equidad, promoción de salud y modelos más integrales. Pese a la institucionalización de políticas de equidad, es evidente al cabo del análisis, que el abordaje de las IES es de carácter asistencialista. Se puede inferir que esto es un efecto que obedece a la orientación misional de cada IES. La tensión entre estos elementos parece producir un alto nivel de discrecionalidad con la cual se implantan acciones, programas o políticas de bienestar en las distintas IES que llegan a depender inclusive del enfoque y de la formación profesional de la persona que se encuentre a la cabeza de la UB en uno u otro momento.

Las IES involucradas en la implementación de modelos integrales están desarrollando modelos extensivos y formativos; los reflexivos aparecen como incipientes. El amplio grupo de instituciones que se han unido a la REUPSB demuestra que los modelos más integrales tienen alta acogida. Sin embargo, al no estar amparados por una norma ni encontrarse institucionalizados, las acciones de programas de bienestar encuentran límites restringidos. Cabe recordar que, en la mayoría de los casos, las UB

no tienen la jerarquía institucional necesaria para implementar los cambios asociados.

Las unidades de bienestar parecen haber arrancado su tarea desde un modelo asistencialista que por momentos corre el riesgo de caer en una postura paternalista que se enfoca en las necesidades de su comunidad, en lugar de sus derechos. El movimiento hacia el modelo integral y de salud ha requerido, sin embargo, de la implementación de políticas de equidad para garantizar los derechos de todos los miembros de la comunidad universitaria. Gran parte de las IES ahora opera bajo estas políticas, buscando la igualdad y la integración participativa de diversos grupos históricamente excluidos, tal y como se menciona en la Ley. La postura de las IES empero, es llegar hacia un modelo integral, el cual trascienda el marco legal actual y sus acreditaciones reglamentarias.

Con estos objetivos en mente, las IES han establecido mecanismos de mutua comunicación, con lo que han propiciado un intercambio de información, modelos, ideas, y proyectos en conjunto. Este intercambio de recursos e insumos puede resultar beneficioso para cubrir aspectos hasta ahora erráticos de las unidades de bienestar, identificados en esta investigación como son: la falta de organigramas de trabajo y personal, políticas ancladas en el paternalismo, escasa participación estudiantil en las actividades de las UB, como los más evidentes.

## Epílogo

Esta investigación ha establecido que el bienestar universitario en las instituciones de educación superior trabajadas, ha sido concebido desde diferentes enfoques que se encuentran orientados hacia: 1) los servicios de asistencia, 2) servicios que buscan garantizar la equidad en las universidades, 3) enfoques más integrales que buscan garantizar derechos y condiciones adecuadas para toda la comunidad universitaria y 4) enfoques dirigidos hacia la integración de la salud y el bienestar.

En este marco, se evidencia que las universidades cuentan con servicios asistenciales orientados a suplir necesidades básicas o inmediatas. Es decir, las instituciones contemplan dentro de los servicios que brinda la unidad de bienestar, el acceso a becas, y la atención médica y psicológica, principalmente. Cabe señalar que dichos servicios son reconocidos favorablemente por la comunidad universitaria, con especial énfasis cuando la universidad cuenta con dispensarios médicos dentro del campus.

Asu vez, se presenta que la atención de algunas instancias universitarias encargadas del bienestar se encuentran temas relacionados con el marco legal. En las IES observadas se encontraron políticas, programas o proyectos en relación con los siguientes componentes de la LOES: 1) Adicciones, 2) Ambiente de respeto a los derechos, 3) Apoyo económico, 4) Servicios asistenciales, 5) Denuncias ante la ley, 6) Orientación vocacional y profesional, e 7) Integridad sexual, prevención de violencia y delitos sexuales. No obstante, de entre estos componentes, es manifiesto un énfasis hacia el apoyo económico y los servicios asistenciales. Los componentes de la LOES 2010, menos evidenciados por políticas y/o actividades en las IES, se refieren a orientación, delitos ante la ley y la integridad sexual y prevención de delitos sexuales.

Se observa, entonces, que la ya señalada orientación asistencialista determina, por un lado, la ubicación de las Unidades de Bienestar dentro de las estructuras orgánicas de las IES; y, por otro lado, el estrecho margen tanto para la promoción del bienestar universitario como para un desarrollo mayor de su enfoque. Existe, por ejemplo, una relación entre el nivel jerárquico que ocupan las UB, dentro de la institución, y su ámbito de atención y orientación de las políticas de bienestar. Eso cambia en función del nivel de autonomía de la UB y de su capacidad de decisión y gestión en el contexto institucional, según ha sido señalado especialmente por las personas encargadas de bienestar universitario.

Si bien en los servicios asistenciales se hacen partícipes a todos los actores de los casos de estudio, también se observan políticas y estructuras institucionales enfocadas especialmente en bienestar estudiantil, lo que indica que son escasas las políticas institucionales, más allá de lo asistencial, que apliquen a toda la comunidad universitaria, incluyendo a docentes, administrativos y personal de servicio.

Se ha observado que las universidades de los casos de estudio han venido generando acciones de bienestar que van más allá de lo asistencial. En este marco, se han incluido servicios y actividades para alumnos, capacitaciones, formación, inducción, trabajo social, salud y bienestar integral y tutorías, muchos de estos incluidos en políticas institucionales para garantizar los derechos de sus miembros. Este fenómeno sugiere una ampliación en el concepto de bienestar entre las IES, el mismo que está abarcando ámbitos en los órdenes formativo y extensivo. Los principios de equidad e igualdad, y los modelos de inclusión que señala a la diversidad como un ámbito de atención de las IES, particularmente desde las UB, están también presentes en estas políticas. Algunas IES están actualmente en proceso de implementar estas políticas de igualdad e integración participativa de grupos históricamente excluidos, tal y como se menciona en la LOES.

Como se ha señalado en la investigación, a través de redes, las IES han desarrollado mecanismos de comunicación e intercambio de información para trabajar conjuntamente modelos, ideas, y proyectos. Es importante

señalar que este proceso de investigación transcurrió de forma paralela a la creación y consolidación de la REUPS; evidenciando las dificultades y expectativas de las propias universidades y escuelas politécnicas a la hora de llevar a cabo planes de bienestar universitario. Vistas en conjunto, se observa que las IES, al momento, se encuentran en un proceso de transición entre un enfoque asistencial hacia un enfoque integral y que se propone, desde las instituciones, como el «deber ser» del bienestar universitario en el Ecuador.

En este tema, los actores expresan multiplicidad de elementos con los cuales asocian el bienestar integral y lo que entienden del bienestar universitario. En primera instancia, se habla de una convergencia de hecho de todos los actores en el uso y disfrute de servicios y espacios de bienestar, que remite a la necesidad de institucionalizarla, pero también a la aspiración de rebasar el énfasis sobre el binomio estudiante/docente, hacia la conformación de la «comunidad institucional» en términos de los propios entrevistados.

También se menciona, como ámbito de atención del bienestar integral, la gestión de un clima de convivencia y seguridad en los diversos espacios universitarios, es decir, los espacios laborales, los académicos y los de descanso y recreación. Eso incluye espacios libres de violencia y abiertos a todos los miembros de la comunidad universitaria.

De acuerdo con lo anterior, se asocia el bienestar integral con propiciar el desarrollo de aspectos formativos en lo humano. Diversos testimonios provenientes de distintas IES expresan una comprensión en lo que se refiere a desarrollo de capacidades desde las dimensiones biológica, psicoafectiva, intelectual, social, axiológica, política y cultural.

El carácter que el bienestar adquiere en la práctica, a través del uso, conocimiento y reconocimiento de las acciones de las UB y su relevancia por parte de los actores de la comunidad universitaria, así como los nuevos requerimientos que ellos expresan, son los elementos que configuran el impacto en la calidad de vida universitaria y, por extensión, su incidencia

sobre la calidad de la educación superior, en la percepción de los actores y su vinculación con la comunidad

En general, las UB son reconocidas por los actores entrevistados como instancias relevantes en la provisión de ayuda, especialmente, a la población estudiantil. Se menciona la apertura de las UB para ampliar su cobertura hacia los demás actores que hacen la comunidad universitaria, así como los esfuerzos por abarcar mayores dimensiones y ámbitos de atención, tales como el manejo de emociones, inducción en políticas contra la violencia y acoso, de acción afirmativa e inclusión de la diversidad con temas de discapacidad y género, especialmente. En algunas IES, los actores anotan con alto reconocimiento los enfoques sociales y centrados en el ser humano, y la observancia de principios tales como la inclusión y la construcción de identidad que van apareciendo. De igual manera, las acciones y/o políticas de atención a las condiciones contractuales y laborales de docentes, administrativos y personal de servicios, pues atienden también las vulnerabilidades de los demás colectivos que hacen la universidad. Por lo tanto, el rol de las unidades de bienestar es fundamental en la ejecución y coordinación de acciones tendientes al bienestar de las personas que integran las IES. No obstante, se debe reconocer que para garantizar el derecho al bienestar de toda la comunidad universitaria es necesario que la institución en su conjunto participe de manera directa en la construcción y ejecución de políticas. En este sentido, es imperante lograr un trabajo mancomunado que promueva la generación de respuestas integrales a las necesidades de la comunidad universitaria.

## **Apuntes hacia una futura investigación sobre bienestar universitario**

Tomando como base el concepto de Bienestar universitario como «desarrollo integral e incluyente», incluido en el Reglamento para Garantizar la Igualdad de Oportunidades, CES, 2017, y en el documento de Fundamentación y Lineamientos de Igualdad, SENESCYT-UNESCO, 2015, los resultados del estudio nos indican que el bienestar universitario

en el Ecuador y su implementación a nivel nacional está en un periodo de transición hacia modelos de bienestar más integrales e inclusivos. Se pueden identificar varios elementos para futuro investigación y reflexión desde las instituciones de educación superior.

El levantamiento de datos históricos de esta investigación señala la necesidad de trabajo sistemático, sostenido y más profundo sobre bienestar universitario al nivel nacional. Esto incluye optimizar colaboraciones e investigación sobre bienestar universitario dentro y entre de las IES y las redes transversales inscritas en SENESCYT. Puede también incluir procesos de acompañamiento y mejora, capacitación docente, la organización de encuentros y congresos y reconocimiento de buenas prácticas.

La transición hacia modelos más integrales evidentes de las IES resalta la necesidad de estudiar en más profundidad las unidades de bienestar y su relación a la inclusión social, atención a la diversidad y derechos, en la que estará comprendido el apoyo a toda forma de diversidad que presenten los miembros de la comunidad educativa. Eso requiere la identificación de los grupos de atención prioritaria como primer indicador de pertinencia y acción. Un elemento sobresaliente fue la reciente integración de políticas para prevenir violencia y acoso dentro de las IES, donde se debe propender a generar mayor investigación en este ámbito.

Como se ha observado, se están generando nuevas orientaciones del bienestar, desde procesos críticos, que se gestan al interior, entre las instituciones educativas y también en conversación con las instituciones que rigen la educación superior en el país. La gestión del bienestar se puede entender como proceso que tiene la posibilidad de potenciar dimensiones o capacidades humanas que permitan a las personas realizarse a nivel individual y social.





## **Anexo**

### **Declaración de Ambato**

Por la salud y el bienestar en las universidades de Ecuador

En la ciudad de Ambato, Ecuador, los días 4 y 5 de febrero de 2016, reunidos representantes de 44 universidades e instituciones de educación superior públicas y privadas de Ecuador, en coordinación con la Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), Ministerio de Salud Pública, Ministerio Coordinador de Desarrollo Social y con la cooperación de la Organización Panamericana de la Salud, la Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de la Salud (RIUPS), la Red Colombiana de Universidades Promotoras de la Salud y la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, convocados por la Red Ecuatoriana de Universidades Promotoras de la Salud (REUPS) y la Red Ecuatoriana de Bienestar Universitario (REBU), en el Primer Encuentro Nacional de Salud y Bienestar en las Universidades del Ecuador. Declaramos y hacemos un llamado a las autoridades y a todos los miembros de la comunidad universitaria de nuestras instituciones, así como a las autoridades de educación superior del Ecuador, para:

1. Que se dé la máxima prioridad a las acciones encaminadas a promover la salud y el bienestar de toda la comunidad universitaria del Ecuador, lo que repercutirá sin duda en el éxito de los objetivos de la Universidad, de sus integrantes y de la sociedad en su conjunto.
2. Que se promueva la salud y el bienestar, con diferentes proyectos, acciones y estrategias, no sólo al interior de las Instituciones de Educación Superior, sino de toda la comunidad del territorio ecuatoriano, respondiendo al mandato legal de vinculación con la

sociedad y formalizando procesos que aporten desde las universidades a la salud de la población.

3. Que se fortalezcan en cada universidad e institución de educación superior, procesos, proyectos, acciones y servicios que promuevan la salud, que fortalezcan valores, que disminuyan la exposición a procesos peligrosos, que prevengan daños a la salud y que favorezcan la articulación de experiencias y recursos en favor del mejoramiento permanente de las condiciones para la salud y el bienestar de los miembros de las comunidades universitarias, complementando las estrategias que se desarrollan en el país en favor de la salud de la población.
4. Que se fortalezcan en cada universidad e institución de educación superior, procesos, proyectos, acciones y servicios que aporten al bienestar social de estudiantes, docentes, empleados administrativos y trabajadores, el desarrollo de sus potencialidades y el cumplimiento de sus proyectos de vida.
5. Que se garanticen los recursos humanos, económicos y materiales fundamentales y suficientes, en cada universidad e institución de educación superior, para que se puedan hacer efectivos los objetivos, procesos y servicios de salud y bienestar universitario, con proyección a la sociedad.
6. Que de manera especial, las autoridades y miembros de la comunidad universitaria gestionen de manera permanente procesos encaminados a garantizar ambientes y entornos saludables y amigables en todos sus campus y dependencias, así como favorecer la participación de los miembros de la comunidad universitaria en los procesos y el desarrollo de actitudes personales respetuosas con las personas y el entorno; para contar con políticas y planes de Salud Ocupacional, Seguridad en el Trabajo y Ambiente; para garantizar espacios universitarios libres de violencia en todas sus formas; Para lograr en sus dependencias las mejores condiciones de saneamiento básico y ambiental; para que

se desarrollen estructuras y acciones específicas para la prevención y mitigación de desastres naturales y antropogénicos; para que se desarrollen procesos transversales de desarrollo institucional que consideren la promoción de la salud.

7. Que sean ejes fundamentales para un bienestar y una salud integral en nuestras instituciones, el respeto a los Derechos Humanos; el reconocimiento, convivencia armónica e igualdad en la diversidad étnica, cultural, generacional, de género, de capacidades, sexual y otras; así como, las acciones positivas para la disminución y abolición de las inequidades y desigualdades de toda naturaleza, dando prioridad a los grupos en condiciones de mayor exclusión o vulnerabilidad.
8. Que se fortalezcan procesos de información, comunicación, difusión y educación sobre los derechos humanos en general, el derecho a la salud, derechos sexuales y derechos reproductivos, y sobre conocimientos técnicos y saberes diversos que favorezcan la salud y el bienestar.
9. Que se considere y se hagan efectivas las conclusiones fundamentales de las cinco mesas de trabajo de este Encuentro Nacional, de manera especial, aquellas que demanden reformas legales y reglamentarias nacionales e institucionales, una reingeniería de dependencias universitarias que favorezcan la promoción de la salud y el bienestar universitario con enfoque comunitario y vinculación con la sociedad.
10. El Encuentro Nacional por la Salud y Bienestar en las Universidades del Ecuador, la REUPS y la REBU, acogen las Declaraciones elaboradas en los encuentros de la Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de la Salud - RIUPS, expresan su intención de vincularse a esta Red internacional y de acoger de manera plena la Carta de Okanagan para promover la salud en las universidades e instituciones de educación superior, de manera especial sus dos llamados a la acción que instan a incorporar y fortalecer la promoción de la salud al interior de los campus, en todos sus ámbitos, así como fuera de los campus, a nivel local, nacional y global.

11. Finalmente, el Encuentro Nacional de Salud y Bienestar en las Universidades del Ecuador, la REUPS y la REBU, expresan su decisión de formalizar una sinergia y fusionar estas dos redes nacionales conformando la Red Ecuatoriana de Universidades Promotoras de la Salud y el Bienestar - REUPSB. Para potenciar de manera conjunta procesos en favor de la salud y el bienestar en las Instituciones de Educación Superior en el Ecuador. En el marco de esta opción, hacen un llamado, a que los principios y orientaciones contenidos en esta declaración, formen parte explícita de las políticas institucionales de salud y bienestar de todas las universidades e instituciones de educación superior del Ecuador.

Ambato, 5 de febrero de 2016

# **Trayectorias**

profesionales

### **Cheryl Martens**

Universidad de Las Américas (2014-2017)

Universidad San Francisco de Quito (2017-presente)

Obtuvo su PhD en Sociología de la Universidad de Manchester y es profesora de Sociología en la Universidad San Francisco de Quito. Se ha desempeñado como directora de investigación en la UDLA (2014 y 2016) y profesora en universidades de Gran Bretaña, Japón y Argentina, así como coordinadora académica de FLACSO, Guayaquil, y consultora para el Consejo de Educación Superior. Publica en las áreas de sociología de la comunicación, género y sexualidad, responsabilidad corporativa social y sociología del trabajo. Su más reciente publicación es *Appearance Matters: Intersections of Discrimination in Higher Education in Ecuador*, con Andres Yopez y Jaime Moscoso.

### **Ana Martínez**

Universidad de Las Américas

Es doctora en Ciencias Políticas y Sociología, con especialidad en Antropología Social, y especialista universitaria en Sociología del Consumo por la Universidad Complutense de Madrid, desde 1998. Fue profesora titular de Sociología en la Universidad Rey Juan Carlos, de Madrid, desde el 2003 hasta el 2014. Su actividad investigadora se articula en dos líneas de trabajo: promoción de la salud y el bienestar y metodología de la investigación social. En la actualidad es investigadora y docente de Antropología y Sociología Médica y Coordinadora de Vinculación con la Comunidad en la Escuela de Medicina de la Universidad de Las Américas, Quito, Ecuador.

### **Kintia Moreno Yáñez**

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

Es investigadora, magíster en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar (sede Ecuador) y socióloga por la Universidad Católica del Ecuador. Sus últimas investigaciones se centran en temas relacionadas

con la educación superior y el movimiento estudiantil universitario. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: *Efectos de la meritocracia en el acceso a la educación universitaria ecuatoriana*; *Construcción de la negatividad: Universidad Central del Ecuador y movimiento estudiantil a ojos de diario El Comercio (1980-1996)*; *Importancia de la universidad pública en la constitución de las clases medias ecuatorianas entre la Revolución Liberal y 1970*. En la actualidad se desempeña como investigadora de Educación Superior en la Dirección de Estudios e Investigación del CACES.

### **Diego Riascos Muñoz**

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

Es politólogo de la Universidad del Cauca, Colombia, y magíster en Desarrollo Local y Territorial por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Ecuador. En los últimos años se ha desempeñado como investigador en instituciones técnicas, en temas relacionados con la calidad de la educación superior.

### **Diana Santos**

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación

Trabajó como docente en la Universidad de Las Américas (2015-2016). Sus áreas de interés incluyen: migración, refugio, género y trabajo doméstico; inclusión y equidad en la educación superior; historia de las instituciones; salud y bienestar. Tiene publicaciones relacionadas con refugio, género y trabajo doméstico; inclusión y educación superior. Actualmente, labora en la SENESCYT, en el área del Viceministerio.

### **Marcela Serrador**

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

Es trabajadora social de la Universidad Nacional de Colombia, especialista en migración, desarrollo y derechos humanos de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Ecuador (FLACSO) y máster

en Derechos Humanos por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED). Con formación y experiencia en materia de políticas públicas de educación superior, atención a población desplazada y refugiada, salud pública, restitución de derechos y atención integral a niños, niñas y adolescentes. Sus últimas investigaciones se centran en temas relacionados con la educación superior y la población refugiada. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: *Del desplazamiento al refugio: Análisis comparativo del derecho a la salud de mujeres colombianas desplazadas en Patio Bonito y refugiadas en el Comité del Pueblo*; *Derecho a la educación superior inclusiva de refugiados colombianos con discapacidad en Ecuador*.



## **Índice de tablas**

- 63 Tabla 1:  
Referencias sobre bienestar estudiantil en las leyes de educación superior (1964-2010).
- 127 Tabla 2:  
Tipología de políticas, acciones y programas de bienestar en los casos de estudio.
- 158 Tabla 3:  
Número de citas referentes a las temáticas destacadas en la LOES.
- 159 Tabla 4:  
Número de citas por actor referentes a las temáticas destacadas en la LOES.

## **Índice de gráficos**

- 159 Gráfico 1:  
Porcentaje de citas referentes a las temáticas destacadas en la LOES.
- 160 Gráfico 2:  
Porcentaje de citas por actor referentes a las temáticas destacadas en la LOES.



## Referencias

- Acevedo, Á. (2015). Educación, reformas y movimientos universitarios en Colombia: apuestas y frustraciones por un proyecto modernizador en el siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*(53), págs. 102-111.
- Acosta Silva, A., Atairo, D., & Camou, A. (2015). Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada. En CLACSO, *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (págs. 19-118). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Acosta, A. (2010). *El buen vivir es el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la constitución de Montecristi*. Quito, Ecuador: Fundación Friedrich; FES-ILDIS.
- Ademar, F. (2010). *Metas educativas 2021. Enseñar a aprender a aprender*. Recuperado el 2 de Febrero de 2016, de [www.chubut.edu.ar](http://www.chubut.edu.ar): [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/METAS2021/RLE3476\\_Ferreyra.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/METAS2021/RLE3476_Ferreyra.pdf).
- Aguirre, M. (1973). *La segunda reforma universitaria: selección de documentos*. Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Alayón, N. (1980). El asistencialismo en la Política social y en el Trabajo Social. *Revista Acción Crítica*, 1-10.
- Alayón, N. (1991). Asistencia y asistencialismo: ¿pobres controlados o erradicación de la pobreza? En C. Sánchez, & N. Rodríguez, *Memoria Septima Conferencia conmemorativa Dorothy Dulles Bourne*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Ander-Egg, E. (2003). *Diccionario del Trabajo Social*. Argentina: Lumen Argentina.
- Asamblea Nacional. (2010). *Ley orgánica de educación superior*. Registro Oficial, Octubre 12, Número 298.

- Asamblea Nacional. (2010). Ley orgánica de educación superior. Quito: Registro Oficial.
- ASCUN. (2014). Bienestar universitario: recomendaciones para una política pública de bienestar universitario. Síntesis mesa temática sobre bienestar universitario. Colombia: ASCUN.
- Asociación Colombiana de Universidades. (2014). Bienestar universitario: recomendaciones para una política pública de bienestar universitario. Síntesis mesa temática sobre bienestar universitario. Colombia: ASCUN.
- Arrellano, E. (1998). La estrategia de comunicación como un principio de integración/ interacción dentro de las organizaciones.
- Ayala Mora, E. (2008). Resumen de Historia del Ecuador. Tercera edición actualizada. Biblioteca General de Cultura 1. . Quito: Corporación Editora Nacional.
- Béjar, R. (s/f). El “bien-estar” universitario como mediador del conocimiento del estudiante con discapacidad. Recuperado el 8 de Octubre de 2015, de [www.javeriana.edu.co](http://www.javeriana.edu.co): [http://www.javeriana.edu.co/documents/245769/339704/Bienestar\\_universitario\\_y\\_discapacidad.pdf/04bdb73f-2861-48a5-9ab4-2b17b10bd214](http://www.javeriana.edu.co/documents/245769/339704/Bienestar_universitario_y_discapacidad.pdf/04bdb73f-2861-48a5-9ab4-2b17b10bd214).
- Bulla, F., Pinzón-Villate, G., & Vargas, M. (2015). Prácticas alimentarias de un grupo de estudiantes universitarios y las dificultades percibidas para realizar una alimentación saludable. *Rev. Fac. Med*, 457-463.
- Buquet, A., Cooper, J., & Rodríguez, H. (2010). Sistema de indicadores para la equidad de género. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Campos, M. S. (2014). Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias. *Alteridad*, 9(1). Recuperado el 31 de enero del 2018 de doi:10.17163.
- Carta de Edmonton. (Octubre de 2005). Carta de Edmonton para universidades promotoras de salud e instituciones de educación superior . Recuperado el 15 de No-

viembre de 2016, de Organización Panamericana de la Salud: [http://www.paho.org/per/index.php?option=com\\_docman&view=download&category\\_slug=documentos-base-972&alias=251-carta-edmonton-para-universidades-promotoras-salud-e-instituciones-educacion-superior-1&Itemid=1031](http://www.paho.org/per/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=documentos-base-972&alias=251-carta-edmonton-para-universidades-promotoras-salud-e-instituciones-educacion-superior-1&Itemid=1031).

Carta de Ottawa. (21 de Noviembre de 1986). Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. Recuperado el 12 de Enero de 2016, de Facultad de Medicina Universidad de Buenos Aires: <http://www.fmed.uba.ar/depto/toxico1/carta.pdf>.

Carrillo, L. F., y Echeverri, L. G. (2011). El bienestar universitario subordinado a una modernidad instrumental. *Revista U.D.C.A. Actualidad y divulgación científica*, 14(1), 101-109. Recuperado el 31 de enero del 2018 de <http://www.scielo.org.co/pdf/rudca/v14n1/v14n1a13.pdf>.

CEAACES. (2014). *La evaluación de la calidad de la universidad ecuatoriana. La experiencia del Mandato 14*. Quito: CEAACES.

Celis-Giraldo, J. (2009). Las acciones afirmativas en la educación superior: el caso de los Estados Unidos. *Educación y Educadores*, 12(2), 103-117.

Congreso Nacional. (1966). *Ley de educación superior*. Registro oficial , Junio 6, Número 48.

Congreso Nacional. (1971). *Ley de educación superior*. Registro Oficial, Enero 7, Número 136.

Congreso Nacional. (1982). *Ley de universidades y escuelas politécnicas del Ecuador*. Registro oficial, Mayo 14, Número 243.

Congreso Nacional. (2000). *Ley de educación superior*. Registro oficial, Mayo 15, Número 77.

Consejo de Educación Superior, R. (21 de noviembre de 2013). *Reglamento del Régimen Académico*. Quito: reformado mediante resoluciones RPC-SQ-13-No.14G-2014 y RPC-SQ-45-No.535-2014.

- Contecha, L. (2008). Los sentidos de Bienestar universitario en RudeColombia: más allá de un servicio asistencial (Tesis doctoral). Popayán: Universidad del Cauca.
- Cortina, A. (1997). La ética de la sociedad civil: Hacer reforma. Madrid: ed. Madrid: Anaya.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., y Dierendonck, D. v. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577. Recuperado el 24 de enero del 2018 de <http://www.crecimientopositivo.es/Materiales/well-being-psycothema.pdf>.
- Dunnand, M. (octubre de 2006). Acción afirmativa: el caso de la propuestaafroecuatoriana de acción afirmativa para la integración de la nueva Corte Suprema de Justicia. *Revista del Programa Andino de Derechos Humanos*.
- Ecuador, U. C. (1969). *Crónica Universitaria*. *Revista Anales de la Universidad Central*, XCVII(352).
- Ecuador, U. C. (1969). *Crónica Universitaria*. *Revista Anales de la Universidad Central*, XCVII(349).
- Elvira, L. J., Bustamante, R. A., y Vengoechea, G. P. (2002). Reflexiones sobre el bienestar universitario. Una mirada desde la educación a distancia y la jornada nocturna. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Espinosa, C., Gómez, V., & Cañedo, C. (2012). ¿Integración o inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. *Ciencia y Sociedad*, XXXVII(3), 255-273.
- Evans, R., & Stoddart, G. (1996). Producir salud, consumir enfermedad. En R. Evans, & G. Stoddart, ¿Por qué alguna gente está sana y otra no? (págs. 29-70). Madrid: Diaz de Santos .
- Fernandez Ludeña, A. (2009). La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: abriendo caminos para una sociedad más justa. España: Interred-Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo.

- Fletes, R. (2013). Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Estado de Jalisco (DIF Jalisco). Recuperado el 15 de Marzo de 2017, de <http://sistemadif.jalisco.gob.mx>: [http://sistemadif.jalisco.gob.mx/apps/ceninf\\_centro\\_de\\_informacion/NINO\\_DE\\_Y\\_EN\\_LA\\_CALLE/asistencia\\_social\\_acances\\_y\\_limitaciones\\_DR RICARDO\\_FLETES\\_COLEGIO\\_DE\\_JALISCO.pdf](http://sistemadif.jalisco.gob.mx/apps/ceninf_centro_de_informacion/NINO_DE_Y_EN_LA_CALLE/asistencia_social_acances_y_limitaciones_DR RICARDO_FLETES_COLEGIO_DE_JALISCO.pdf).
- Freire, P. (1967). La educación como práctica de la libertad. Chile. García, M. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de psicología*, 6, 18-39. Gassi, E. (2003). El asistencialismo en el Estado neoliberal. La experiencia argentina en la década de los 90. *e-I@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 4(1), 27-48.
- González, B., Arreola, L., Bolaños, M., Arana, L., & Portocarrero, A. (2014). Hacia la inclusión y la equidad en las instituciones de educación superior en América Latina: Aproximaciones críticas a su normatividad. Alemania: MISEAL-Unión Europea.
- Grau Rubio, C. (1998). Educación especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva. Valencia: Icaria.
- Griffin, K. (2001). Desarrollo humano: origen, evolución e impacto. Barcelona: Icaria.
- Gronemeyer, M. (1996). Ayuda. En W. Sachs, *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. Perú: PRATEC.
- Guadarrama, G. (1999). Presencia de la mujer en la asistencia social en México. *Economía, Sociedad y Territorio*, 117-147.
- Harward, D. W. (2016). *Well-being and higher education: a strategy for change and the realization of education's*. Washington D.C., Estados Unidos: *Bring Theory to Practice*.
- Herdoíza, M. (2015). Construyendo igualdad en la educación superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente. Quito: SENESCYT-UNESCO.
- Higuera Rubio, D. M., Piñeros Lizarazo, R., & Álvarez Satizabal, G. A. (2015). Hacia una universidad latinoamericana ¿pública o privada? *Transformaciones delos*

- sistemas educativos, redes y movilidad estudiantil intrarregional. En A. S. al, Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe (págs. 213-286). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Ingreja, R. (s/f). Las acciones afirmativas en Brasil. Recuperado el 9 de Octubre de 2015, de [www.ciesas.edu.mx](http://www.ciesas.edu.mx): [http://www.ciesas.edu.mx/proyectos/relaju/cd\\_relaju/Ponencias/Mesa%20Hoffman-Ch%C3%A1vez/IgrejaRebecca.pdf](http://www.ciesas.edu.mx/proyectos/relaju/cd_relaju/Ponencias/Mesa%20Hoffman-Ch%C3%A1vez/IgrejaRebecca.pdf).
- Kymlicka, W. (1995). Filosofía contemporánea. Una introducción. España: Editorial Arie. S.A.
- Lange, I., & Vio, F. (2006). Guía para universidades saludables y otras instituciones de educación superior. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile- Organización Panamericana de la salud.
- Larrea, C. (2006). Universidad, investigación científica y desarrollo en América Latina y Ecuador. Ponencia presentada ante el Congreso Universidad y Cooperación para el Desarrollo. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador, 243 (Registro Oficial 14 de Mayo de 1982).
- Llináz, Gómez, E. (2009). La orientación académica desde el bienestar universitario. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Miné, M. (2003). Los conceptos de discriminación directa e indirecta. Obtenido de [http://www.era-comm.eu/oldoku/adiskri/02\\_key\\_concepts/2003\\_mine\\_es.pdf](http://www.era-comm.eu/oldoku/adiskri/02_key_concepts/2003_mine_es.pdf).
- Ministerio de Educación. (2016). Educación para la Democracia y el Buen Vivir - ¿Qué es el Buen Vivir? Obtenido de Ministerio de Educación: <https://educacion.gob.ec/que-es-el-buen-vivir/>.
- Moreno, K. (2015). Meritocracia en las políticas de acceso a educación superior desde el libre ingreso (1969) hasta el Sistema Nacional de Nivelación y Admisiones



(2010 (Tesis de Maestría). Quito: Programa de Maestría en Estudios Latinoamericanos con Mención en Política y Cultura, Universidad Andina Simón Bolívar.

Moreno Yáñez, Kintia; Celi Hidalgo, Carlos. Construcción de la negatividad: Universidad Central del Ecuador y movimiento estudiantil a los ojos del diario El Comercio (1980-1996). En Marsiske, Renate (coord.) Movimientos Estudiantiles en la historia de América Latina V. Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Centro Cultural Universitario. Ciudad de México: Editorial Universitaria, 2017.

Nussmaum, M., & Sen, A. (1996). La calidad de vida. México: Fondo de Cultura Económica.

Ojeda, L. (1988). Políticas del bienestar social y participación popular en el Ecuador. Quito, Ecuador : Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.

Okanagan Charter. (2015). *An international charter for health promoting universities & colleges*. Obtenido de [www.internationalhealthycampuses2015](http://www.internationalhealthycampuses2015).

Oyarzún, A., Dávila, O., Guiardo, F., & Hatibovic, F. (2008). Enfoque de Derechos o enfoque de necesidades. Santiago: Sename - Centro de Estudios Sociales CIDPA.

Oyarzún, A., Dávila, O., Guiardo, F., & Hatibovic, F. (2008). Enfoque de Derechos o enfoque de necesidades . Santiago: Sename - Centro de Estudios Sociales CIDPA.

Pablos, J., Colás, P., & Gonzáles, M. (2011). Bienestar docente e innovación con tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de Investigación educativa*, 29(1), 59-81.

Pareja, F. (1986). La educación superior en Ecuador. Caracas: Centro Regional para la Educación Superior en América Latina/UNESCO.

Pasquino, G. (1998). Por qué y cómo estudiar la oposición. *La Oposición*. España: Alianza Editorial.

- Pasquino, G. (2005). Paternalismo. En N. Bobbio, N. Mateucci, & G. Pasquino, Diccionario de política (pág. 70). México: SXXI.
- Peréz, A. (1960). La universidad Ultrajada. Edición Especial. Quito, Ecuador: Editorial Universitaria.
- Post, D. (2011). Tendencias en las oportunidades y acceso de los estudiantes a la educación superior. Estado del país. Quito, Ecuador: Informe Cero.
- Ramírez, R. (2010). Transformar la Universidad para transformar la sociedad. Quito: SENPLADES.
- Rawls, J. (1991). Teoría de la justicia. México: Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo, H. E. (2002b). Agenda para la acción en la promoción de la salud. En H. Málaga, Promoción de la salud. Cómo construir vida saludable. Bogotá: Editorial Media Panamericana.
- Restrepo, & H. Málaga, Promoción de la salud. Cómo construir vida saludable (págs. 34-55). Bogotá: Editorial Médica Panamericana.
- Restreto, H. E. (2001). Conceptos y definiciones. En H. Restrepo, & H. Málaga, Promoción de la salud: cómo construir vida saludable (págs. 24-33). Bogotá: Editorial Médica Panamericana.
- Riger, Stokes, Raja, y Sullivan.(citado). (2010). Indicadores de impacto. En Sistema de Indicadores para la Equidad de Género en instituciones de educación superior. México D.F., México: Colección Equidad.
- Robalino Campos, M., & Körner, A. (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de caso en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Rodríguez-Paredes, C., & Parrilla, J. (1990). Impacto de las políticas asistenciales en las comunidades: dependencia y autogestión. En C. y Sánchez, Memoria séptima conferencia conmemorativa Dorothy Dulles Bourne. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

- Romero, N. (2002). Evolución de la legislación en materia de Educación Superior en Ecuador. Quito: IESALC/UNESCO.
- Rootman, I., Goodstadt, M., Potvin, L., & Springett, J. (2007). Un marco para la promoción de la salud. En M. Cerqueira, F. León, & A. Torre, Evaluación de la promoción de la salud. Principios y perspectivas. Washintonn: Organización Mundial de la Salud.
- Rosa-Rodríguez, Y., Negrón, N., Maldonado, Y., Quiñones, A., & Toledo, N. (2015). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo aocial percibido con la relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. Avances en psicología Latinoamericana, 33(1), 31-43.
- Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013-2017). Plan Nacional del Buen Vivir. Ecuador.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. American Psychologist. Vol.55. N°1, 5-14.
- SENESCYT. (2015). Informe de Rendición de Cuentas año fiscal 2015. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación , Ecuador.
- Superior, C. d. (2013). Reglamento del Régimen Académico. Quito.
- Sylva, Erika (2017). Cultura de género y calidad en la universidad ecuatoriana. CEAACES-IAEN. Quito: Editorial IAEN.
- Unión Europea. (2009). El gobierno de la educación superior en Europa. Políticas, estructuras, financiación y personal académico. Bruselas: UE/Eurydice.
- Universidades Promotoras de Salud/Universidades Saludables. (2005). Carta de Edmonton para universidades promotoras de salud e intituciones de educación superior. (pág. 5). Edmonton : (s/e).
- Urteaga, E. (2009). Las políticas de discriminación positiva. Revista de Estudios Políticos(146), 181-213.

- Urzúa, A., & Caqueo-Úrizar, A. (2012). Calidad de vida: una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica*, 30(1), 61-71.
- Veenhoven, R. (2001). Calidad de vida y felicidad: no exactamente lo mismo. Recuperado el 4 de Diciembre de 2015, de [www2.edu.nl](http://www2.edu.nl): <http://www2.edu.nl/fsw/research/veenhoven/Pub2000s/2001e-fulls.pdf>.
- Velasco, S. (2009). *Sexos, género y salud: teorías y métodos para la práctica clínica y programas de salud*. Madrid: Minerva Ediciones.
- Zapata, G., & Tejeda, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la Educación Superior. Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la Educación* No. 31, 191-209.



*Perspectivas de bienestar en las universidades de Ecuador*  
terminó de editarse  
en mayo de 2019  
en la imprenta Tallpa Publicidad  
Quito, Ecuador



