

Gairín, J. y Suárez, C. I. (2015). XIII. Avances y retos en la inclusión de colectivos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. En J. Gairín (Coord.), *Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior* (281 - 296). España: Wolters Kluwer.

XIII. AVANCES Y RETOS EN LA INCLUSIÓN DE COLECTIVOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Joaquín Gairín Sallán

Cecilia Inés Suárez

U. Autònoma de Barcelona, España

1. INTRODUCCIÓN

El documento final del proyecto Metas Educativas 2020 “La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” (2010) establece como Meta General Segunda “Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación” (p.148). La posibilidad de conseguir logros educativos en acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo y ofrecer un apoyo especial para estudiantes de minorías étnicas, pueblos originarios y afrodescendientes, aquellos que viven en zonas urbano-marginales y/o rurales con la finalidad de lograr la igualdad en la educación (pp.148-149) son algunos de los indicadores esperados.

La mayoría de las universidades y los estados nacionales iberoamericanos y europeos vienen, en este marco, realizando acciones diversas orientadas a lograr la igualdad y equidad en educación. Los diferentes programas y acciones reseñados en los capítulos precedentes son evidencias que corroboran el comentario, así como también las experiencias, estrategias y documentos desarrollados en las instituciones de educación superior participantes de Proyectos ALFA III¹, por citar ejemplos recientes.

Hemos de reconocer los avances y logros que las instituciones universitarias han alcanzado en términos de acceso, permanencia y egreso; por ejemplo, en el reconocimiento de la atención a ciertos colectivos en la legislación (pueblos indígenas, personas con discapacidad) o en estrategias institucionales concretas (implementación de programas de becas y ayudas, apoyo académico y tutoría para estudiantes en situación de vulnerabilidad, por mencionar algunas): Sin embargo, también es importante reconocer que aún quedan desafíos por afrontar para el logro de universidades inclusivas.

¹ Se trata de 51 proyectos de cooperación entre instituciones de educación superior de la Unión Europea y América Latina. Pueden consultarse en <http://www.alfa3programme.eu/es>

El presente capítulo presenta, en líneas generales, avances y desafíos que plantea la inclusión de colectivos vulnerables en las universidades. En primer lugar, se reseña brevemente el contexto actual de la Educación Superior en la sociedad del conocimiento, un escenario que ofrece a la vez límites y posibilidades. A continuación, se definen los avances y los retos en el ámbito de las políticas educativas y de las instituciones, priorizando una visión de conjunto y sugiriendo informes, artículos u otras aportaciones que profundizan en los puntos planteados. Y, finalmente, y a modo de reflexiones finales, se sintetizan algunos interrogantes sobre la inclusión de colectivos en situación de vulnerabilidad en las instituciones terciarias, reconociéndola como una tarea fundamental para el desarrollo social e individual.

2. EL CONOCIMIENTO COMO EJE CENTRAL

Como supuesto inicial, afirmamos el rol primordial de la Educación Superior (ES, en adelante) como herramienta fundamental para el progreso y crecimiento social y para el desarrollo individual de todos y cada uno de los ciudadanos que conforman una nación.

Del supuesto anterior, emerge la necesidad de apostar por el desarrollo y consolidación de una ES que responda a las demandas sociales, garantizando la calidad y la pertinencia de la formación ofrecida. El concebirla como bien público y como derecho forma parte de tal planteamiento, tal y como expresa Henríquez (2015):

...el fortalecimiento de la educación superior en su sentido estratégico más puro pasa por asumir que ella es un bien público social y su acceso universal es un derecho humano. La ES continúa siendo un espacio privilegiado donde se forja el futuro de una sociedad, como portador de un bien o servicio de interés colectivo permanente. (p.19)²

Las condiciones actuales que permiten el desarrollo deseado forman, sin embargo, un escenario singular donde se requieren nuevas configuraciones que afectan tanto a las políticas educativas como a las instituciones y a las personas implicadas. La consideración de la realidad y características de la sociedad del conocimiento es, en este contexto, la principal condición y eje para el desarrollo social e individual. Hablamos más de una tendencia que de un proceso finalizado, donde el conocimiento es considerado como pilar fundamental en las relaciones sociales (Castells, 2008; UNESCO, 2013).

La naturaleza y el trabajo de las ES se ha modificado sustancialmente, tal como plantean diversos autores y estudios (Brunner, 2000; Fernández Lamarra, 2007, UNESCO, 2013). El conocimiento es ahora dinámico e inmediato, su producción y circulación ocurre en otras instituciones además de las universitarias, se han diversificado sus formas de transmisión y consumo; y el profesorado es uno más entre otros recursos tecnológicos y virtuales disponibles.

Si asumimos que el conocimiento es también un bien primordial e imprescindible para la participación en la sociedad, desde un punto de vista político, económico, sociocultural y ciudadano, no nos extrañará que se identifique como eje principal para avanzar en la inclusión de grupos vulnerables en la universidad. La ES debe responder a las necesidades de una sociedad basada en el conocimiento, ya que las

² Las cursivas son del original, ver en Henríquez, 2015, p. 19.

habilidades y competencias adquiridas en este nivel permitirán un desempeño adecuado en la sociedad y, por tanto, la igualdad de oportunidades en esa etapa educativa se transforma en un imperativo social (Eurydice, 2014, p. 3).

Los límites y posibilidades para la inclusión de colectivos vulnerables también están presentes y son un impedimento para la plena realización de las personas e instituciones. Tiana (2010) sintetiza la situación actual de la ES iberoamericana como una balanza donde, por un lado y como aspectos positivos, destacan, por ejemplo, la democratización del acceso, la diversificación de la oferta de carreras y títulos, mientras que en el otro lado y como aspectos negativos cabe mencionar los procesos de privatización y mercantilización y la escasez de la oferta, entre otros.

En palabras de Henríquez (2015), el desafío de la equidad y la inclusión no implica sólo abrir las instituciones de ES a aquellos colectivos tradicionalmente excluidos de este espacio educativo, sino y principalmente garantizar a todos los ciudadanos el desarrollo pleno del «círculo virtuoso de acceso-permanencia-logro» (p. 12). En la misma dirección, CEPAL (2015) afirma que la región latinoamericana debería ampliar la oferta de educación de calidad, haciéndola funcionar como una herramienta para la igualdad.

Cabe mencionar aquí algunos datos referidos a la expansión de la ES en América Latina: la tasa de estudiantes por cada cien mil habitantes se incrementó poco más del 40 % en la década del 2000-2010, en 30 países de los que se tiene información; y aunque esta expansión significó una importante oportunidad para estudiantes de los sectores medio y bajo, ha beneficiado principalmente a aquellos que pertenecen a los sectores altos (UNESCO, 2013, p. 133).

El principal reto es entonces favorecer una trayectoria universitaria entendida no sólo como un procedimiento formal o administrativo, que se ve reflejado en una expansión numérica, sino como un proceso que garantice a todos los estudiantes aquellos aprendizajes, habilidades y competencias que necesitan; en definitiva, los conocimientos; necesarios para desempeñarse como ciudadanos en los diferentes ámbitos sociales (económico, productivo, político, salud, cultural, entre otros).

El recorrido que atraviesan los estudiantes a partir del acceso a una institución, su permanencia en ésta y el egreso de la misma (IESALC, 2006, p. 347) debiera ser parte de un proceso mayor de inclusión donde se es parte y donde se participa de manera activa e integral tanto en la delimitación del proceso como en su redefinición constante.

3. ASPECTOS CONCEPTUALES: UNA SÍNTESIS

Defender la inclusión y la diversidad como ejes de la ES implica reconocer que son, al mismo tiempo, una meta y un desafío para el sistema educativo, las universidades y las instituciones y actores implicados. Referir a estos conceptos, entendidos como procesos sociales, remite a su vez a otro concepto relacionado: situación de vulnerabilidad. Se requiere considerar así tres nociones complejas y multidimensionales que aún en la actualidad continúan siendo debatidas e interpretadas de diferente manera.

Se entiende la inclusión como un proceso que aspira a lograr la plena participación activa y crítica de todos los ciudadanos, en igualdad de condiciones y en todos los

ámbitos del desarrollo de la sociedad (educación, trabajo, salud, vivienda, entre otros). No se trata, por tanto, de un proceso de adaptación o integración en el que se debe renunciar a lo propio para ser parte.

La diversidad se concibe como una característica intrínseca a las sociedades, no ya como un aspecto negativo a partir de la necesidad de homogeneizar o de excluir en las propias Instituciones educativas, sino como un valor y una oportunidad, un aspecto positivo y que debe ser revalorizado.

La referencia a estudiantes en situación de vulnerabilidad identifica a los jóvenes, pero también niños y niñas, que poseen menores probabilidades de permanecer en el sistema educativo y finalizar sus estudios, por encontrarse en una situación de desventaja asociada a condiciones de género, raza o etnia, pobreza, discapacidad o edad entre otros rasgos (Escudero y Martínez, 2011; Echeita, 2006).

El próximo apartado presenta avances referidos a los ámbitos normativos e institucional y, dentro de este último, a los relacionados con el profesorado, los estudiantes, apoyo económico y académico, entre otros.

4. ACERCA DE AVANCES Y RETOS EN LA INCLUSIÓN DE COLECTIVOS VULNERABLES EN LA UNIVERSIDAD

Siguiendo a Tiana (2010), nos encontramos en una situación que, si bien dista de ser satisfactoria, registra los avances que se han producido en este campo, entendiendo como desafío primordial el avanzar los logros obtenidos superando, a la vez, los retos pendientes.

Consideramos como avances los aspectos identificados por la literatura científica como progresos y/o mejoras respecto de la ES y los colectivos en situación de vulnerabilidad. En cuanto a los retos, se trata de aquellos desafíos pendientes que se relacionan con la sociedad del conocimiento aunque se puedan registrar acciones esporádicas.

4.1. Avances en los marcos normativos y legislativos.

La preocupación por escolarizar a todos los niños y jóvenes está recogida en acuerdos y recomendaciones internacionales, entre los que se destacan el programa Educación para Todos (UNESCO, 1990), la Conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994), el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000) y la 48.^a Conferencia Internacional de Educación Inclusiva (2008), que reforzaron la necesidad de garantizar a todas las personas el derecho a la educación prestando atención especial a los más marginados (UNESCO, 2009).

Es clave mencionar, al respecto, los avances en materia legislativa que se registran en casi todos los países latinoamericanos y que se refieren a garantizar el acceso, permanencia y egreso de todos los estudiantes a la ES y, particularmente, a aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad. El apartado de normativa referenciado en los capítulos anteriores del texto puede ser una buena muestra de ello.

Sin embargo, una primera cuestión a considerar es la distinción de enfoques que menciona el Informe Eurydice (2011). Hay enfoques donde se promueven medidas específicas dirigidas a la participación de estos colectivos y países que implementan

otros modelos centrados en estrategias globales dirigidas a aumentar la participación general con la intención de ampliar la participación de colectivos en situación de vulnerabilidad. Tal y como se menciona en dicho informe, la tercera opción es la de países que optan por un enfoque mixto caracterizado por un enfoque de política general reflejado en la legislación y la implementación de medidas específicas destinadas a los colectivos definidos por cada país como grupos en situación de vulnerabilidad.

Así, por ejemplo y en el caso de los pueblos indígenas, se observa no sólo un reconocimiento a nivel legislativo, en Constituciones nacionales y Leyes Educativas como en el caso de Bolivia, México o Venezuela; sino también en la implementación de variadas estrategias concretas y específicas. Como ejemplo pueden mencionarse las Universidades Indígenas de Bolivia (UNIBOL) dependientes del Ministerio de Educación o las Universidades Interculturales en México.

Para Terigi (2010) entender la inclusión como un problema de las políticas educativas requiere, entre otros, ampliar el significado de la exclusión en educación, proponer políticas educativas que aborden efectivamente la complejidad de las causas de exclusión escolar (que se relaciona con múltiples factores no sólo vinculadas a la trayectoria escolar) y que las iniciativas que se implementen cuenten con requisitos tales como espacio físico, asignación de materiales, estrategias de evaluación y seguimiento, así como de asistencia al profesorado.

4.2. Avances en actuaciones institucionales

En este caso, el panorama es variado y diverso, ya que las acciones implementadas por cada institución responden a las dinámicas propias de cada universidad, sus recursos y las posibilidades del contexto en que se insertan.

Resultan de alta significatividad, en este sentido, los seis Simposios desarrollados en el Congreso Internacional Universidad y Colectivos Vulnerables (Gairín, Palmeros y Barrales, 2014) como cierre del Proyecto europeo ACCEDES. Cada uno de éstos se focalizó en un colectivo vulnerable (personas con discapacidad, indígenas, estudiantes con bajo índice de Desarrollo Humano, estudiantes en situación de ruralidad, pertenecientes a minorías e inmigrantes), presentando aportaciones que sistematizaban precisamente las acciones desarrolladas por las universidades participantes del proyecto en relación al acceso, permanencia y egreso de estos colectivos. Por otra parte, la publicación de Gairín, Castro y Rodríguez-Gómez (2014) recoge a modo de opúsculos individuales, una selección de estrategias de desarrollo organizacional genéricas y específicas adaptadas a estos colectivos y susceptibles de ser aplicadas en las universidades (publicaciones de acceso abierto en: <http://projectes.uab.cat/accedes/>).

Revisando las estrategias de intervención, se pueden destacar las siguientes:

— *Orientación y Tutoría*. Esta estrategia puede apoyar especialmente a los estudiantes que presentan dificultades en su desarrollo académico. Asimismo, puede asumir variadas formas: entre pares, con profesores, con estudiantes avanzados, a modo de plan de acción institucional, presencial o virtual; y referirse tanto a aspectos académicos como sociales y personales en algunos casos (ANUIES, 2000; Capelari, 2009; Gairín, Feixas, Franch, Guillamón y Quinquer, 2003-2004; Seara, Tomás, y Medina, 2010).

— *Becas y ayudas económicas*: En ocasiones, las universidades ofrecen este tipo de ayuda a los estudiantes en situación socioeconómica desfavorable. La ayuda puede tener como finalidad la matrícula, los costes de sostenimiento y manutención o el material bibliográfico, entre otros; y los criterios de selección suelen estar asociados al nivel socioeconómico y, en ocasiones, al rendimiento y mérito del estudiante (Pineda y Pedraza, 2011; Sverdlick, Ferrari y Jaimovich, 2005).

— *Eliminación de barreras arquitectónicas*, sobre todo, en el caso de estudiantes con alguna discapacidad física visible. Cabe aclarar que ésta es la más general de las actuaciones para este colectivo vulnerable, debiendo de incluir también las actuaciones destinadas a superar otras barreras tangibles en las aulas y también las barreras intangibles que afectan a este colectivo y que son comunes a otros, como por ejemplo los estereotipos y prejuicios (ANUIES, 2002; Díez y Romo, 2011; Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi, Hojas y Pedrals, 2009).

Como puede observarse, estos tres tipos de estrategias abarcan tres grandes áreas que suelen ser las más problemáticas entre los estudiantes en situación de vulnerabilidad. En primer lugar, las relacionadas con los aspectos académicos relativos al desempeño estudiantil; en segundo lugar, las dificultades económicas que suelen ser un condicionante común entre los estudiantes de bajo nivel socioeconómico pero también entre aquellos que pertenecen a pueblos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo; y, finalmente, aquellas que afectan de manera directa y visible a los estudiantes con algún tipo de discapacidad física.

Asimismo, otras estrategias que han sido implementadas por las universidades y que pueden mencionarse son todas aquellas actividades propedéuticas o de inducción destinadas a que los futuros ingresantes, e incluso aquellos que se encuentran en el primer año de la carrera, conozcan el campus y se familiaricen con las estructuras universitarias. Esto permite que los estudiantes conozcan «de primera mano» la institución, su organización, espacios y funcionamiento, conocimiento prioritario en los primeros años de la carrera como parte del proceso de adaptación.

En otros casos, se observa la implementación de estrategias de formación específica del profesorado para acoger en las aulas a los estudiantes en situación de vulnerabilidad y garantizar la calidad de los aprendizajes a la vez que la pertinencia y adecuación a sus necesidades; También, algunos se plantean, además, la posibilidad de iniciar procesos de revisión del currículum y planes de estudio, para incorporar saberes y conocimientos, por ejemplo, de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Asimismo, otras universidades han optado por crear oficinas de atención a los estudiantes donde se ofrecen servicios sociales como, por ejemplo, asistencia médica, de residencia estudiantil o de atención psicológica, entre otros.

Cabe aclarar que estas no son las únicas estrategias que se están implementando, sino y sólo las que han sido reseñadas como recurrentes tanto en las publicaciones mencionadas como en las referencias citadas. En este sentido, no se trata aquí de valorar su desarrollo e implementación sino de evidenciar a partir de ellas la implicación de las universidades en la inclusión de colectivos vulnerables, ya se trate de estudiantes con alguna discapacidad, pertenecientes a minorías étnicas, inmigrantes o en situación de ruralidad, entre otros.

Como cierre de este apartado, es importante insistir en que avanzar en el logro de la inclusión de estudiantes en situación de vulnerabilidad debería ser analizado como un

propósito transversal a la propia institución. Supone incorporar estrategias y programas que produzcan impacto en sus estructuras, dinámicas y profesionales y no solo teniendo como destinatarios a los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

4.3. Retos en la inclusión de colectivos vulnerables en la universidad

Los retos a considerar y comunes en muchas de las universidades que promueven programas de inclusión, se sintetizan a continuación.

A. Recabar información precisa respecto de los colectivos en situación de vulnerabilidad y de su situación educativa.

Tal y como plantea Blanco (2014), en muchos países de Iberoamérica aún se constata una ausencia o escasez de información desagregada que aporte datos concretos respecto a grupos en situación de vulnerabilidad o exclusión.

El desarrollo riguroso y sistemático de sistemas de recogida de información pertinentes y con indicadores precisos, lejos de estigmatizar a estos colectivos, permitiría visibilizar nuevos colectivos en situación de vulnerabilidad afectados por las actuales condiciones contextuales y sociales y que van más allá de indicadores frecuentes tales como el género, el nivel socioeconómico y la zona de residencia. Nuevas condiciones sociales y contextuales han modificado la situación de familias y estudiantes en la región (por ejemplo, las situaciones de violencia o conflictos armados), pero también se registran carencias para conocer la situación de la población indígena y afrodescendiente. Tal y como se analiza en el capítulo 6 dedicado a Colombia, se requiere integrar a los procesos de inclusión en la ES a aquellas poblaciones en situación de vulnerabilidad producto de situaciones de conflicto, aislamiento o marginación.

B. Desarrollar actuaciones específicas para todos los colectivos en situación de vulnerabilidad.

En relación con el punto anterior, el diagnóstico permitiría no sólo la visibilización de los colectivos sino también el desarrollo de acciones y estrategias. Tal y como se plantea en el capítulo 3 dedicado a Bolivia, en ocasiones estos colectivos están reconocidos en los marcos legales pero aún no se han desarrollado acciones específicas en la ES o son aún incipientes. Por otra parte, el momento de egreso y la posterior inserción laboral de los egresados aparecen como los momentos más críticos en la trayectoria de los estudiantes en situación de vulnerabilidad y a donde es necesario destinar mayores esfuerzos. En este sentido, son interesantes las estrategias reseñadas en el capítulo 7 de Costa Rica, centradas en el desarrollo de habilidades de liderazgo y el conocimiento de la oferta laboral, entre otros.

C. Sistematizar las acciones y estrategias desarrolladas por las universidades.

La diversidad y variedad de las acciones realizadas se evidencia en los capítulos anteriores; sin embargo, también sería importante que las propias universidades desarrollaran sus sistematizaciones y promovieran, por ejemplo, procesos de creación y gestión del conocimiento (debates, intercambio de experiencias, demostraciones...). Por otra parte, es esperable que esta sistematización de paso a la institucionalización de estas acciones, mejorando con ello la inclusión. En este punto, es importante resaltar que tanto las publicaciones del Proyecto ACCEDES como otras pertenecientes a otros proyectos ALFA (por ejemplo Espinoza, 2013) representan

esfuerzos concretos y sostenidos por difundir y socializar propuestas actuales a nivel institucional y en diferentes países de la región.

D. Incorporar estrategias orientadas a superar la brecha digital.

La referencia a la imprescindible incorporación de las tecnologías en las aulas universitarias es necesaria en la sociedad del conocimiento. Como señala Blanco (2014), existe una brecha digital que se constituye en factor de exclusión y que aqueja principalmente a estudiantes socioeconómicamente vulnerables, pertenecientes a pueblos indígenas y/o que se encuentran en zonas rurales. Las Tecnologías de la Información en la ES deberían orientarse a favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje y constituirse en una herramienta al alcance de todos los estudiantes. Díaz (2010) afirma que la inclusión de las TIC debe servir para el desarrollo de competencias complejas:

No obstante, si queremos promover una educación de calidad en este ámbito, la apuesta debe ser por el uso de las TIC en aras de la promoción del conocimiento de orden superior, la construcción colaborativa del conocimiento, la enseñanza basada en la solución de problemas y la conducción de proyectos situados de relevancia personal y social. (p.146)

Los retos mencionados y vinculados a la sociedad del conocimiento se podrían relacionar con los desafíos que debe afrontar la ES en la región latinoamericana UNESCO (2013, p. 28):

- «Garantizar la equidad de su expansión, a partir de la introducción de criterios de equidad en el acceso que permitan contextualizar el mérito, considerando la condición social de origen de los jóvenes que aspiran a entrar a la ES
- Responder con pertinencia a las nuevas exigencias que la globalización y la sociedad de la información, generando una capacidad propia de producción científica y tecnológica.
- Establecer un vínculo sostenido y de diálogo con las propias sociedades en que se encuentran, en lo que suele denominarse función de “extensión” o de “responsabilidad social universitaria” por otros autores».

5. CONSIDERACIONES FINALES

En el marco de una sociedad caracterizada por la preeminencia del conocimiento como eje central en las relaciones sociales, las universidades cumplen un papel fundamental, tanto en su creación como en su dinamización y transmisión. No podemos olvidar la centralidad del conocimiento como herramienta para el desarrollo social e individual.

Reconocemos avances en términos de política educativa y estrategias institucionales para el acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables en la ES. La presentación realizada en los distintos capítulos y la síntesis realizada en el actual apoyan la afirmación, pero no podemos decir nada de su impacto, que sería interesante evaluar.

Los retos y proyectos de mejora tienen aún un fuerte recorrido, si asumimos la educación como un bien público y social y seguimos aspirando a una educación disponible para todos los ciudadanos. Así también lo plantea Henríquez (2014):

Se trata, en concreto, de que los sistemas y las instituciones de educación superior (ES) respondan eficazmente a demandas de inclusión, equidad y desarrollo sostenible en una sociedad global y su producto más relevante: el conocimiento (p. 16).

Pero no podemos olvidar que todas las acciones institucionales y sociales se centran en colectivos y personas concretas a las que, a menudo, no se les pide la opinión. Urge, al respecto, incorporar como actores y no sólo como destinatarios a todas las personas en situaciones de vulnerabilidad, para que el proceso de transformación no sólo sea formal sino real.

Finalmente, y aunque no se ha abordado aquí, surge la inevitable pregunta del financiamiento de los cambios que se están demandando a la ES. Cabe considerar, al respecto, que mejorar la realidad no siempre es cuestión de esfuerzos económicos pero también que la calidad tiene un coste que facilita su implantación. De todas formas, el problema no es ni debe ser económico sino de prioridades y valores sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUIES (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.

_____ (2000). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.

Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y Hernández, L. (Coords) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, (11-36). España: OEI

Brunner, J. J. (2000). *Educación: Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Chile: PREAL

Capelari, M. I. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-10.

CEPAL (2015). *Educación, cambio estructural y crecimiento inclusivo en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL - Naciones Unidas

Castells, M. (2008). Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red. Los medios y la política. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 74, 13-24.

Díaz, F. (2010) Integración de las TIC en el currículo y la enseñanza para promover la calidad educativa y la innovación. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 129-149.

Díez, A. y Romo, V. (2011). La universidad a análisis: las voces del alumnado con discapacidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 37, 23-35.

- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 55, 85-105.
- Espinoza, O. (Ed.) (2013). *Equidad e inclusividad en la Educación Superior en los Países Andinos: los Ccsos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú*. Chile: Ediciones Universidad UCINF
- Eurydice (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe*. Bruselas: EACEA.
- _____ (2011). *La modernización de la educación superior en Europa*. Bruselas: EACEA.
- Fernández Lamarra, N. (2007a): *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina*. Universidad Tres de Febrero – UNESCO, IESALC, Buenos Aires.
- Gairín, J., Castro, D., y Rodríguez-Gómez, D. (Eds) (2014). *Acceso, Permanencia y Egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica*. Chile: Santillana del Pacífico.
- Gairín, J., Feixas, M., Franch, J., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2003-2004). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos educativos*, 6-7, 21-42.
- Gairín, J, Palmeros y Ávila, G. y Barrales Villegas, A. (Coords.) (2014). *Universidad y Colectivos Vulnerables*. México: Ediciones del Lirio.
- Henríquez (2015). Responsabilidad Social de la Universidad: Uno de los Requisitos para ser Universidad. En A. Aponte Hernández (Ed.) *La Responsabilidad Social de las Universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe* (15-24). Puerto Rico: UNESCO-IESALC.
- IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en la América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC.
- Lissi R., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Hojas, A. y Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la educación*, 30, 306-324.
- OEI (2010). *Metas Educativas 2020. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. España: OEI
- Pineda, C. y Pedraza, A. (2011). *Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para Instituciones de Educación Superior*. Colombia: Universidad de La Sabana/Colciencias.
- Seara, S., Tomás, L. y Medina, M. (2010). Retención a través del Sistema de Tutorías. Ponencia en *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*, 1-15. Argentina.

- Sverdlick, I., Ferrari, P. y Jaimovich, A. (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer educativo*, 100, 75-78.
- Tiana, A. (2010). El espacio iberoamericano del conocimiento como marco para la cooperación en educación superior. En A. Marchesi y M. Poggi (Coords.) *Presente y futuro de la educación iberoamericana*, (67-90). Madrid: AECID.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.
- UNESCO-IESALC (2014). *La educación superior pública y privada en américa latina y el caribe. Contexto de internacionalización y proyecciones de políticas públicas*. UNESCO-IESALC
- _____ (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. París: OREALC/UNESCO.