

## ***Repensar la inclusión educativa a partir de un caso en estudio***

**Equipo de investigación EDO-IUACJ**

**Mag. Fernando Borgia (Coord.)<sup>1</sup>**

**Dra. María Inés Vázquez<sup>2</sup>**

**Mag. Leonardo Barrios<sup>3</sup>**

**Lic. Macarena Anzuela<sup>4</sup>**

### ***Resumen***

Se presenta una investigación cualitativa realizada con el método de estudio de caso, cuyo objetivo central refiere a la institución educativa como organización inclusiva. Como técnicas de relevamiento de información se utilizaron la revisión documental y la entrevista. Partiendo de coordenadas teóricas que incluyen la mirada de la complejidad de lo social, la multidimensionalidad de la exclusión y la inclusión, la calidad educativa, la gestión del cambio organizacional, la perspectiva organizacional de la inclusión y los modelos de universidades inclusivas, se construye un marco interpretativo para la lectura, análisis y discusión de las evidencias. El trabajo concluye con una serie de matrices que sintetizan la relación entre las evidencias y las coordenadas teóricas, así como sugerencias para el avance en la inclusión educativa en la institución estudiada basadas en las primeras fases de un proyecto de innovación.

**Palabras clave:** Instituciones educativas inclusivas, exclusión e inclusión, gestión del cambio organizacional

---

<sup>1</sup> Docente e investigador universitario en el campo de la salud, educación, gestión organizacional y políticas públicas. Sociólogo con Maestría en Sociología (UdelaR), Maestría en Gestión Educativa (ORT), candidato a Doctor en Ciencias Sociales en la UBA (UBA)

<sup>2</sup> Doctora en Educación (UAB/España) y Psicóloga (UdelaR/ Uruguay). Investigadora y evaluadora ANII. Integrante del Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Docente de grado y posgrado en temas de gestión, cambio y desarrollo organizacional.

<sup>3</sup> Master en Gestión Educativa, Licenciado en Educación Física. Docente en IUACJ. Coordinador Equipo de investigación EDO - IUACJ. Docencia en educación formal y no formal; y con jóvenes en situación de vulnerabilidad.

<sup>4</sup> Lic. en Educación Física, Recreación y Deporte (IUACJ). -Docente Instituto Universitario ACJ Taller Proyecto I y II. Investigadora Equipo EDO-IUACJ. Entrenadora de planteles y escuelas de Natación Artística (CBR). Profesora de Educación Física (CEIP).

## ***Abstract***

It's a qualitative research carried out with the case study method; whose central objective refers to "the educational institution as an inclusive organization". Documentation review and interview were used as information gathering techniques. Starting from theoretical coordinates that include the complexity of the social, the multidimensionality of exclusion and inclusion, educational quality, the management of organizational change, the organizational perspective of inclusion and the models of inclusive universities, it works to build an interpretive framework to reading, analyzing and discussing the evidence. The research concludes with a series of matrix that synthesize the relationship between the evidence and the theoretical coordinates, as well as suggestions for progress in educational inclusion, in the institution under study, from on the first phases of an innovation project.

**Keywords:** Inclusive educational institutions, exclusion and inclusion, management of organizational change

## ***Introducción***

Esta investigación se encuadra en un conjunto de tareas realizadas conjuntamente con otros dos trabajos de investigación articulados con un objetivo general común que refiere a la *institución educativa como organización inclusiva*.

En particular, el presente trabajo tiene como objetivo general identificar los contenidos curriculares y prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas en la institución estudiada.

Asimismo, se definieron como objetivos específicos: i) analizar el currículum de las diferentes carreras; ii) registrar dispositivos y estrategias inclusivas puestas en juego en la práctica pedagógica de las diferentes carreras; iii) identificar barreras y brechas de inclusión en las diferentes carreras desde la dimensión administrativa, organizacional, pedagógica y comunitaria.

El estudio toma como antecedente la investigación sobre el desarrollo organizacional (2018), realizado desde una perspectiva de estudio de casos. El trabajo se ha desarrollado con un abordaje de corte cualitativo, aplicando como técnicas para el relevamiento de la información a las entrevistas a informantes clave y el análisis documental. El mismo ha sido realizado en un período de diez meses, desde junio de 2018 a abril de 2019, fecha de entrega del Informe de investigación.

Este documento ha sido organizado en cuatro partes. En primer término, da cuenta del encuadre teórico que orienta la mirada desde un enclave conceptual definido. En la segunda parte se presenta la propuesta metodológica. La tercera aborda el análisis de las evidencias a partir de las diferentes técnicas aplicadas. En la cuarta

parte, se presentan las reflexiones finales y se esbozan recomendaciones a modo de sugerencias para avanzar en el plano de la inclusión educativa.

### ***Coordenadas teóricas del estudio***

La necesidad de un marco conceptual de referencia sobre la formación docente universitaria de carácter inclusivo obliga a detenerse previamente en los aspectos constitutivos del sistema educativo y del sistema social en que se inserta. Dicho de otro modo, para poder dimensionar las posibilidades de formación inclusiva de la universidad «puertas adentro», es necesario comprender primero qué ocurre «puertas afuera».

### ***Acercamiento al concepto de complejidad***

Desde el campo de las ciencias sociales la complejidad social (del sistema social o del sistema mundo) ha sido y es fuente de elaboración y debate teórico. De acuerdo con González (1994), Luhmann y Habermas asumen como propósito explícito dar cuenta del funcionamiento de las sociedades capitalistas avanzadas: i) Luhmann propone una teoría general de sistemas cuyo foco es la explicación (observación) de la dinámica de estas sociedades como un fin en sí mismo; ii) Habermas, por su parte, elabora una teoría crítica de la sociedad con miras a su transformación.

Por otra parte, entre una amplia producción, destacamos tanto a Maturana (1990) con su trabajo *El árbol del conocimiento*, como a Morín (1994) y su *Introducción al pensamiento complejo*, quienes aportan nuevos elementos para la reflexión y el debate. Con estos antecedentes, Aguerrondo y Xifra (2002), brindan una caracterización que identifica tres atributos principales que dotan de complejidad al sistema social:

- La primera característica a tener en cuenta, entonces, es *considerar a lo social como un todo interconectado*;
- un segundo aspecto es el *dinamismo de las relaciones de entre las partes (subsistemas) del sistema social*, de tal forma que el tipo y la calidad de estas relaciones definen el interjuego entre los distintos componentes;
- la tercera característica refiere a que las relaciones entre las partes o subsistemas ocurren de forma tal que *en la totalidad o unidad existe la diversidad*. Dicho de otro modo, no hay homogeneidad dentro del sistema, los elementos que lo constituyen no son iguales entre sí. Por ejemplo, las universidades que conforman el sistema educativo son distintas unas de otras (diversidad), pero igualmente tienen características comunes (unidad). Pero al sistema educativo «lo percibimos y lo definimos a partir de lo que es más recurrente, más general. Por esto se dice que *“la unidad o totalidad es la síntesis*

de múltiples determinaciones” (Matus, 1976)» (Aguerrondo y Xifra, 2002: 13).

### ***Exclusión e inclusión como procesos multidimensionales y complejos***

Desde una perspectiva socio-histórica, el abordaje del campo educativo, con la mirada puesta en la multidimensionalidad de los procesos de exclusión, facilita la observación del devenir histórico en la búsqueda de la superación de las limitaciones al ejercicio pleno del derecho a la educación por la mayoría de la población. Desde esta concepción, Pablo Gentili (2009: 34) entiende fundamental el reconocimiento de dos características del fenómeno de la exclusión:

- La exclusión es *una relación social* y no un estado o posición ocupada en la estructura institucional de una determinada sociedad.
- La inclusión es *un proceso democrático integral* que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión.

Afirmar que la exclusión es intrínsecamente relacional, para el autor, implica que, en términos educativos, trasciende la adscripción o no a un centro educativo, dando cuenta de las condiciones de vida y las relaciones sociales que le niegan u otorgan, de manera plena, parcial, condicionada o subalternizada, ese derecho.

Por su parte, Mancebo y Goyeneche (2010) refieren a Terigi (2010) para distinguir cinco formas de exclusión educativa, las que también se presentan de manera combinada: i) estar fuera de la escuela (negación de derecho); ii) el abandono de la escuela tras varios años de concurrencia (restricción de derecho); iii) la escolaridad de «baja intensidad» y corresponde a aquellos alumnos que, aun cuando asisten a la escuela, no se involucran con sus actividades educativas; iv) los aprendizajes elitistas o sectarios, en marcos curriculares que no contemplan los intereses, perspectivas y necesidades de todos los sectores (modalidad subalternizada); v) los aprendizajes son de baja relevancia (modalidad condicionada),

Los investigadores de la Universidad autónoma de México, Zubieta, Bautista, Gómez y Freixas (2015), recuperan una síntesis de Solís (2013) en la que se describe los principales factores relacionados con la exclusión educativa (ver figura 1).

Este conjunto de factores de exclusión educativa contribuye a la conformación de *colectivos vulnerables a la exclusión*, es decir, que configura grupos poblacionales que tendencialmente son los primeramente afectados. En estos términos, la vulnerabilidad debe considerarse como un fenómeno que impacta negativamente

tanto en la calidad de vida de las personas como en las posibilidades y en la dinámica del desarrollo de una sociedad determinada (Blanco, 2005).

Entenderemos como colectivos vulnerables a

las poblaciones vulnerables, personas que, por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden (...) la vulnerabilidad como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos (Blanco, 2007, *apud* ACCEDES 2012: 135).

Complementando el planteo de UNESCO (2012), que considera que la exclusión educativa alcanza todos los niveles educativos, tanto en el ámbito formal como el no formal, en la investigación desarrollada en el marco del Proyecto ACCEDES (2012), se identifican *ocho colectivos vulnerables* en el ámbito de la educación universitaria: bajo Índice de Desarrollo Humano (pobreza), estudiantes no habituales, discapacitados, indígenas, inmigrantes, minorías étnicas-culturales, mujeres y ruralidad. Figura 1 Fuente: Solís (2013), tomado de Zubieta et al (2015)

FACTORES	DESCRIPCIÓN
Origen social	Refiere a la influencia del estatus educativo y ocupacional de los padres y el nivel socioeconómico de la familia en los resultados educativos (Buchman, 2002).
Institucional	Corresponde a la brecha entre lo público y lo privado, y entre el turno matutino y el vespertino de las escuelas.
Desempeño académico previo	Los alumnos con desventajas socioeconómicas y que asisten a escuelas de menor calidad son más propensos a experimentar peores rendimientos escolares.
Expectativas de continuidad educativa	La trayectoria escolar lograda tiene una influencia directa en las perspectivas escolares.
Recursos culturales	Define ventajas de aprendizaje a edades tempranas a partir de la habilidad, la motivación, y el rendimiento académico (Shavit et. al., 2007: 3).
Condiciones geográficas	Las zonas urbanas, marginadas o rurales, tienen efecto sobre la calidad educativa.
Oferta educativa	Opciones que el alumno tiene a su alcance considerando su preferencia educativa.
Condiciones de salud	El estado de salud de los alumnos, por ejemplo, la obesidad (Lobstein y Uauy, 2004: 41), la discapacidad en sus diferentes manifestaciones, los grupos minoritarios se ven afectados por medio de la intimidación ( <i>bullying</i> ).

En el mismo sentido, Zubieta, Bautista, Gómez y Freixas incluyen otros aspectos que se evidencian previamente al contacto con el sistema educativo como «las expectativas del núcleo familiar/social» y «falta de condiciones básicas de bienestar» (2015: 44), reafirmando que *la exclusión educativa es previa a la*

*experiencia educacional*. Luego se hace referencia, entre otros aspectos, a «la baja calidad del aprendizaje disponible» (este aspecto coincide también con Teregi, 2010); y, por último, también se incluyen formas de exclusión que refieren al reconocimiento, utilidad y aplicabilidad de los aprendizajes. (Véase el figura 2).

Esta presencia de multiplicidad formas de exclusión educativa evidencian la ya mencionada complejidad de lo social y del subsistema educativo en particular (Aguerrondo y Xifra, 2002).

Si como se mencionó previamente: *la inclusión es un proceso democrático integral*, el mero registro de la mejora en algunos indicadores de acceso pueden resultar insuficientes para garantizar el fin de la producción y reproducción estructural e histórica de los procesos de exclusión (Gentili,2009). Resulta entonces fundamental reorientar las políticas educativas hacia la inclusión y la equidad, dotándolas de la jerarquía de principios rectores, UNESCO (2017). En este sentido, puede entenderse a la equidad como

(...) tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos. El horizonte de la igualdad en el ámbito educativo tiene diferentes niveles; la igualdad en el acceso, para lo cual es necesario que haya escuelas disponibles y accesibles para toda la población; la igualdad en la calidad de la oferta educativa, lo cual requiere que todos los alumnos y alumnas tengan acceso a escuelas con similares recursos materiales, humanos y pedagógicos; y la igualdad en los resultados de aprendizaje, es decir que todos los alumnos alcancen los aprendizajes establecidos en la educación básica, sea cual sea su origen social y cultural, desarrollando al mismo tiempo las capacidades y talentos específicos de cada uno. (Blanco, 2006: 9)



Figura 2. Formas de exclusión educativa

Fuente: Adaptación de UNESCO (2012), tomada de Zubieta et al (2015)

Este conjunto de factores de exclusión educativa contribuye a la conformación de colectivos vulnerables a la exclusión, configura grupos poblacionales que son los primeros afectados.

### ***Perspectivas desde donde analizar la gestión del cambio organizacional***

En este apartado, brevemente, se realizará una aproximación conceptual a la innovación y a las fases que la constituyen.

#### ***La innovación***

Como vimos, hay una urgencia por acompañar la educación, los sistemas educativos a las nuevas dinámicas sociales del mundo contemporáneo. Bauman (2005) retrata el nuevo contexto social como de cambio permanente, en el que se requiere cada vez más de mayor flexibilidad y capacidad de adaptación. La idea, la metáfora de sociedad líquida de Bauman (2005), plantea un devenir, un fluir permanente en que el tiempo y el espacio resultan inasibles. A esta característica de la sociedad del conocimiento contemporánea Giddens (2008) la denominará *desanclaje*, señalando que «con la incorporación de las TIC's en la educación se ha producido un distanciamiento entre el suceder del suceso, el tiempo y el espacio» (Yanes, 2018:224).

De todas formas, si bien a primera vista puede parecer sencillo, el tipo de cambio que se promueve demanda de «una nueva forma de pensar. Hay que enfatizar en el enfoque total no parcializado de los problemas, poniendo en primer plano la interrelación mutua de los distintos subsistemas» [en un subsistema educativo de un sistema social complejo] (Yanes, 2018: 224). Tanto es así que Aguerrondo y Xifra indican que:

Una innovación en este momento implica saltar de paradigma, pasar de las reglas de juego que conocimos, con las que fuimos educados y formados, con las que hasta ahora nos hemos movido profesionalmente, a nuevas maneras de hacer las cosas que deben ser inventadas nuevamente. (2002: 19)

En el mismo sentido, la UNESCO afirma que el proceso de aprendizaje es la base en la que se sostiene la propuesta de innovación, que en forma alguna son el resultado de la improvisación o de la generación espontánea. En suma, las acciones «deben ser organizadas y planificadas para que el espacio de innovación-aprendizaje logre sus impactos en los múltiples ámbitos de la sociedad» (2016: 11).

El objetivo es el de generar una transformación cultural y del conocimiento que a futuro «(...) nos permitiría entender mejor los problemas críticos que hoy día sumergen a nuestras naciones en el subdesarrollo, y ayudar a superar las profundas crisis ecológicas y de cambio climático que amenazan la vida de millones de seres humanos» (Yanes, 2018: 230). Por esa razón es que hablar de innovación es hacer referencia a transformaciones que tienen impacto de corte paradigmático.

### ***Fases de la innovación***

A continuación, se presentan dos miradas diferentes sobre las diferentes etapas o fases que dan cuenta del ciclo de gestión de la innovación. Téngase presente que la innovación es un proceso inconcluso por definición y que requiere de tiempo.

Primeramente, Aguerrondo y Xifra (2002) identifican 4 etapas de la innovación: 1) gestación, 2) implementación, 3) desarrollo, y 4) efectos finales. Desde este enfoque, primeramente, es necesario entender que no es factible la realización de un proceso de innovación en cualquier institución, dado que existen ciertas condiciones previas que determinan la viabilidad o no del inicio del proceso. Adicionalmente, la etapa final, denominada *efectos finales*, queda abierta, en el entendido de que el proceso de innovación siempre es inconcluso, implica riesgos, pero que además puede interrumpirse o desacreditarse antes de que puedan verse sus resultados en toda su potencialidad.

Por su parte, Vázquez (2017) reelabora el modelo de Aguerrondo y Xifra (2002) aportando en torno a las características diferenciales de las dos últimas fases. En ese sentido, se piensa en clave positiva (sin ignorar los riesgos de fracaso), pero se entiende que las fases deben reflejar el nivel de logro buscado. (Ver figura 3). Entonces, la institucionalización implica la apropiación organizacional del proyecto de innovación, es decir, fundamentalmente, trascender al equipo del proyecto y realizar las adecuaciones normativas internas. La sustentabilidad, propuesta como cuarta fase, implica poner lupa sobre los procesos que dan continuidad más allá de los liderazgos circunstanciales o contextos particulares. En general, supone trascender el ciclo político y presupuestal de la institución educativa.



Figura 3. Fases de la innovación



Fuente: Vázquez (2017)

### ***Perspectiva organizacional de la inclusión***

Previamente quedó consignado que el proceso de innovación requiere tiempo, es planificado y requiere un análisis de viabilidad o de capacidades internas para la innovación.

En esta clave es que proponemos valorar el trabajo de Frigerio y Poggi (1992), quienes proponen para pensar o re-pensar las instituciones educativas una tipología en la que establecen *dimensiones* presentes en toda organización educativa y que facilita la tarea de situar al fenómeno o problemática en estudio. Las autoras consignan cuatro dimensiones, a saber: organizacional, administrativa, comunitaria y pedagógico-didáctica.

- La dimensión organizacional está asociada a las formas y estilos de conducción y liderazgo que definen el perfil de cada institución educativa. Al mismo tiempo, incluye en su análisis la definición de roles y funciones, la asignación y distribución de tareas y responsabilidades; aspectos que caracterizan modalidades de gestión.
- La dimensión administrativa complementa la anterior centrándose en las normas y la estructura jerárquica, la distribución y utilización de los recursos (incluyendo la infraestructura, espacios físicos, los recursos materiales en general y los tiempos laborales).
- La dimensión comunitaria pone foco en el vínculo organizacional con «el afuera», con el «otro externo», considerando aquí tanto a las instituciones del entorno, como a los familias y grupos sociales próximos o directamente vinculados con la institución, así como agrupaciones, redes y asociaciones de organizaciones educativas con perfiles o intereses comunes.

- La dimensión pedagógico didáctica concentra los aspectos propiamente educativos, como los aspectos curriculares contenidos en planes y programas de estudio, las prácticas pedagógicas, técnicas, propuestas y recursos didácticos, los sistemas de registro y de evaluación.

Como contribución al estudio que estamos realizando, al pensar la problemática de la inclusión educativa en clave de innovación, podría analizarse incorporando las dimensiones organizacionales que aparecen más estrechamente vinculados. (Ver Tabla 1).

Tabla 1

*Dimensiones organizacionales implicadas en las fases de innovación*

Fases de innovación	Dimensiones organizacionales			
	Administrativa	Organizacional	Pedagógica	Comunitaria
Iniciación				
Aplicación				
Institucionalización				
Sostenibilidad				

Fuente: Elaboración propia basada en Frigerio y Poggi (1992) y Vázquez (2017)

**Modelos de universidades inclusivas**

Vista la complejidad del abordaje de los procesos de exclusión/inclusión educativa, la pregunta ineludible es ¿cómo analizar el carácter inclusivo/excluyente de la educación superior en una universidad?

A continuación, se presentan diferentes enfoques, experiencias e investigaciones que constituyen iniciativas de carácter innovar para evaluar y desarrollar enfoques inclusivos en el ámbito universitario.

Entre varias, una estrategia posible es la que desarrollaron las investigadoras del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (Sverdlick, Ferrari y Jaimovich, 2005) durante un estudio en cinco universidades, en que se centraron en tres aspectos:

- las políticas de acceso a la educación superior,
- la composición social del estudiantado y
- las políticas de acción afirmativa entendidas en un sentido amplio.

Con estos ejes se busca dar cuenta de quiénes van a la universidad en relación a quienes tuvieron la pretensión de acceder a la misma en cada uno de estos países. En términos generales se intenta analizar en qué grado el sistema de ingreso repercute negativamente en la composición del estudiantado y en qué medida las políticas de acción afirmativa logran compensar o no dichos efectos, para luego aventurar hipótesis acerca de las posibles relaciones existentes entre la composición social de los estudiantes, las características de los sistemas de ingreso y la presencia o ausencia de políticas de acción afirmativa.

Un segundo abordaje posible es el utilizado por García-Cano, quien, basada en la conceptualización de Muntaner, (2010) entiende que

Una Universidad Inclusiva es aquella que da la bienvenida a la diversidad, como actitud y valor en alza (Muntaner, 2010). Su principal foco es la atención a la diversidad de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios), entendiendo diversidad como un espectro amplio que contribuye a la equidad a partir de la aceptación de la amplia gama en que las personas son diferentes (raza, género, etnia, edad, nacionalidad, cultura, religión, discapacidad, orientación sexual, estatus socioeconómico, idioma, estilos de aprendizaje, etc.). (2017:15)

La idea subyacente tanto en este planteo y en el de Sverdllick et al (2005) es que la comunidad universitaria debe reflejar la diversidad y pluralidad de la sociedad en la que vivimos.

Complementariamente, García-Cano (2017) entiende que mirar la universidad en clave de inclusión educativa implica atender el desempeño de tres variables centrales, tal como proponen Ainscow, Booth y Dyson (2006):

- Presencia: La diversidad se muestra en la comunidad universitaria misma. Los rasgos de diversidad se demuestran en la composición demográfica en cada uno de los colectivos de la comunidad (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios).
- Progreso: La atención educativa va dirigida a la mejora en los aprendizajes y al desarrollo profesional óptimo.
- Participación: Toda la comunidad universitaria toma parte en las diversas experiencias o actividades propuestas en la universidad. Es una forma de dar voz y favorecer la cohesión de todos y todas. (García-Cano, 2017: 15).

Como una herramienta posible para el análisis, hemos elaborado una matriz, que denominamos *mixta* (ver Tabla 2), en la que combinamos las variables y categorías de análisis de los dos modelos desarrollados previamente. Seguramente al

Tabla 2

*Matriz mixta de análisis*

Matriz de Ainscow, Booth y Dyson (2006)			Matriz de Sverdlick, Ferrari y Jaimovich (2005)		
			Sistema de Ingreso	Composición social del estudiantado	Políticas de acción afirmativa
Presencia	Estudiantes	Admitidos			
		No admitidos			
	Docentes	Admitidos			
		No admitidos			
	Personal Adm. y Serv.	Admitidos			
		No admitidos			
		Admitidos			
Progreso	Estudiantes	Admitidos			
		No admitidos			
	Docentes	Admitidos			
		No admitidos			
	Personal Adm. y Serv.	Admitidos			
		No admitidos			
		Admitidos			
Participación	Estudiantes	Admitidos			
		No admitidos			
	Docentes	Admitidos			
		No admitidos			
	Personal Adm. y Serv.	Admitidos			
		No admitidos			

Fuente: Elaboración propia basada en Sverdlick et al (2005) y Ainscow et al (2006)

incorporar los colectivos vulnerables se pueda ir valorando su representación en torno de las variables presentes en el modelo.

Tabla 3

Matriz de Recomendaciones para la Formación del Profesorado

Criterio	Desarrollo
Contratación y permanencia	Aumentar el número de docentes de orígenes diversos y/o con discapacidad
Eficacia de la formación del profesorado	Se debe realizar una investigación en relación a las diferentes modalidades de formación y de organización de los cursos, del contenido de éstos y sus enfoques para así mejorar las competencias de los docentes en dar respuesta a las diversas necesidades de todo el alumnado.
Profesionalización de los formadores de docentes	La «profesión» de formador de docentes precisa de un desarrollo mayor con mejoras en su forma de contratación, formación y prácticas. El perfil del formador de docentes de las instituciones de educación superior, así como responsables de los futuros docentes en los centros educativos debería ser seleccionado de entre aquellos que reúnan la experiencia y la cualificación apropiada.
Colaboración entre los centros educativos y las instituciones de educación superior:	El periodo de prácticas docentes es parte significativa de todos los cursos de formación inicial del profesado, que debe basarse en un conocimiento teórico que garantice que dicha práctica no se enfocará exclusivamente a lo fácilmente observable y cuantificable.
Clarificación del lenguaje en referencia a la inclusión y la diversidad	La clasificación y catalogación refuerza la comparación, establece jerarquías, puede limitar las expectativas y, como resultado, el aprendizaje.
Perfil profesional del docente en la educación inclusiva	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo.</li> <li>2. Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos.</li> <li>3. Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes.</li> <li>4. Desarrollo profesional permanente del profesorado: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida.</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia basada AEDEAN (2012)

Tabla 4

*Matriz integrada de dimensiones organizacionales, fases de innovación y formación del profesorado inclusivo*

Fases de innovación	Dimensiones organizacionales			
	Administrativa	Organizacional	Pedagógica	Comunitaria
Iniciación	Contratación y permanencia	Perfil profesional del docente en la educación inclusiva	Perfil profesional del docente en la educación inclusiva	
Aplicación	Contratación y permanencia	Eficacia de la formación del profesorado	Clarificación del lenguaje en referencia a la inclusión y la diversidad	
			Eficacia de la formación del profesorado	
Institucionalización	Contratación y permanencia	Eficacia de la formación del profesorado	Eficacia de la formación del profesorado	Colaboración entre los centros educativos y las instituciones de educación superior
			Colaboración entre los centros educativos y las instituciones de educación superior	
Sostenibilidad	Contratación y permanencia	Profesionalización de los formadores de docentes	Profesionalización de los formadores de docentes	Colaboración entre los centros educativos y las instituciones de educación superior
			Colaboración entre los centros educativos y las instituciones de educación superior	

Fuente: Elaboración propia basada en Frigerio y Poggi (1992), Vázquez (2017) y AEDEAN (2012)

La AEDEAN (2012) establece una serie de recomendaciones dirigidas a los profesionales de la formación del profesorado, así como a los responsables políticos. Entre estas, jerarquiza la formación de los docentes para la educación inclusiva, incluyendo algunos criterios a considerar en el momento de análisis de los programas y prácticas docentes (ver Tabla 3).

Cerrando este capítulo del trabajo realizamos una mirada analítica que intenta vincular las dimensiones organizacionales y las fases de innovación (ver Tabla 1) con las recomendaciones planteadas por la AEDEAN (2012). Pensamos que esta matriz (Tabla 4) permitirá una discusión conceptual potente de los hallazgos de investigación.

### ***Propuesta metodológica***

Este estudio fue realizado en cuatro fases: (i) diseño de la propuesta (abril-mayo, 2018); (ii) implementación del estudio (mayo-noviembre); (iii) análisis de datos (diciembre-febrero) y (iv) elaboración del informe de investigación (marzo-abril, 2019).

Se trabajó desde un encuadre cualitativo, enfoque desde el cual adquieren especial relevancia el contexto del escenario en estudio; la percepción de las personas implicadas y las prácticas colectivas que dan cuenta de la cultura organizacional (Stake, 1999; Vázquez, 2007).

Los instrumentos utilizados durante la fase de relevamiento de datos fueron: (i) análisis documental (13) y (ii) entrevistas semiestructuradas a informantes clave (6).

### ***Análisis documental***

La diversidad y volumen de documentación institucional disponible resultó tan extensa que hizo necesario establecer criterios de selección que permitieran adecuar el tipo de material a ser incorporado al presente estudio.

La selección documental se concentró en los reglamentos de ingreso y permanencia vigentes para cada carrera, haciendo foco en los requisitos de ingreso y los exámenes de admisión.

### ***Entrevistas semiestructuradas***

En este apartado se realiza una primera aproximación de análisis de las seis entrevistas realizadas a siete de directores de las carreras de la institución (de las sedes en Montevideo y el interior), dado que con uno no fue posible concretarla. El foco de la consulta estuvo puesto en registrar sus percepciones sobre los procesos de equidad e inclusión que se llevan adelante a nivel institucional.

La entrevista fue diseñada para sistematizar la opinión de los directores de carrera en torno a cuatro ejes: las concepciones sobre inclusión y equidad, las percepciones sobre «colectivos vulnerables», la visión institucional sobre la inclusión y, los desafíos pendientes. Busca construir esa mirada de conjunto en dos niveles de análisis: la carrera y la institución estudiada.

Se aplicó una pauta dúctil, que facilitaba la realización de contribuciones más amplias acordes al desarrollo de discurso de cada entrevistado respecto a cada aspecto indagado. Se utilizó la misma pauta en todas las entrevistas.

### ***Análisis de evidencias***

A continuación, se presentan los principales hallazgos aportados por las diferentes técnicas de relevamiento de información utilizadas.

### ***Aportes del análisis documental***

La información que se resume a continuación fue obtenida en el relevamiento documental realizado en 2017 y actualizada con la información pública disponible en el sitio web institucional a marzo 2019.

Se identificaron dos carreras que requieren evaluación de ingreso, en ambos casos se incluyen en la prueba de admisión: la entrevista personal, la evaluación cognitiva y la evaluación motriz. Se valoró que la consideración del equipo evaluador de que el/la aspirante no reúne, fundamentalmente, las destrezas motrices requeridas para el desarrollo de la carrera, es la causa principal para el posible rechazo de la postulación. ¿Podría revisarse la concepción pedagógica en que se sustentan estos procesos? Hay que garantizar que la entrevista no contribuya a una selección de aspirantes en que se discrimine a colectivos vulnerables (Blanco, 2007).

### ***Aportes del análisis de entrevistas***

En cada caso, las entrevistas fueron realizadas en forma individual, luego de coordinar con cada informante clave el momento de concretarla. Esta técnica fue aplicada a partir de una pauta común para todas las entrevistas, entre los meses de setiembre y noviembre del 2018.

Debido a que el estudio fue realizado bajo el principio de confidencialidad, a cada entrevistado le fue asignado un código (E1, E2...E6), con el que son presentados los aportes en cada caso.

El proceso de análisis fue organizado en cuatro apartados: (i) concepciones sobre equidad e inclusión; (ii) percepción sobre los denominados «colectivos vulnerables»; (iii) visión institucional y (iv) miradas en tensión.

a- Concepciones sobre equidad e inclusión

Inclusión como igualdad de trato y como equidad

- «poder tratar a todas las personas por igual más allá de sus diferencias» (E1:1); «que se trate a todos por igual» (E5:1).



- El concepto de equidad no refiere a «tratar igual», sino a «tratar de manera diferenciada» (Blanco, 2006). La inclusión es el proceso social integral y democrático (Gentili:2009) que es una consecuencia de las políticas de equidad orientadas a generar «igualdad de oportunidades». Blanco (2006) plantea que esa igualdad de oportunidades, en el ámbito educativo ha de mirarse en tres dimensiones: igualdad en el acceso, igualdad en la calidad educativa e igualdad en los resultados de los aprendizajes.
- Los entrevistados sí hacen referencia a la equidad como «la igualdad de oportunidades» (E3:1); «que todos los alumnos que participan de la clase tengan las mismas posibilidades» y «las posibilidades para todos para hacer lo que quieran hacer» (E6:1).
- La confusión está presente en la equivalencia entre «igualdad de oportunidades» y «la igualdad de trato», dado que solo el trato diferenciado puede generar la igualdad de oportunidades. Es necesaria la clarificación del lenguaje en referencia a la inclusión, la diversidad y la equidad (AEDEAN, 2011), UNICEF (2017) y Blanco (2006).

#### Inclusión y formas de exclusión

- «en la facultad, la inclusión o la diversidad no sé si pasa por cuestiones económicas...pasa por cuestiones netamente cognitivas o motrices (...), que no tengan que esperar o acceder a la universidad pública para poder estudiar» (E2:1); «es (...) privado, capaz que el tema económico no es inclusivo» (E5:1).
- Los conceptos planteados se asocian con una de las formas de exclusión educativa identificadas por Teregi (2010, citado por Mancebo y Goyeneche 2010), que constituye la negación del derecho a estar en la institución educativa.

#### b- Percepciones sobre «colectivos vulnerables»

##### Inclusión asociada a colectivos vulnerables

- «Yo estoy fuertemente trabajando en el campo de la discapacidad, pero el de las mujeres es un colectivo ampliamente vulnerable, (...) los afrodescendientes, podemos decir la población homosexual» (E6: 2).
- Una Universidad Inclusiva da la bienvenida a la diversidad de la comunidad educativa (alumnado, personal docente y no docente), entendiendo diversidad como un espectro amplio que contribuye a la equidad a partir de la identificación y aceptación de la amplia gama en que las personas son diferentes (García-Cano, 2017)
- «personas que están en contexto crítico, que no tienen acceso a igual educación, núcleo familiar desintegrados, problemas de vivienda, gente que tiene las

necesidades básicas no cubiertas» (E1:1) mencionando que en los 15 años que lleva en la facultad nunca vio a ninguno.

- No me imagino una persona no vidente pudiendo dar una clase de (...), una persona hipoacúsica» (E5:1-2), «si están superaron esa vulnerabilidad, si están acá adentro ya...ya están. Así que no, que yo sepa no identifico.»

#### c- Visión institucional

Si bien los temas de inclusión y equidad aparecen en la mayoría de las entrevistas a partir de concepciones personales más que institucionales, hay un cierto acuerdo en los directores de carrera, que son aspectos que deberían ser integrados con mayor énfasis en dos niveles: el del cuerpo docente y el de las políticas institucionales.

#### Inclusión asociada a colectivos vulnerables

- «yo no conozco que en esta institución haya gente con discapacidad ni funcionarios con discapacidad «visible» (...) porque una discapacidad psíquica es una discapacidad más invisible» (E6: 3)

- inclusión implica atender el desempeño de tres variables centrales (Ainscow, Booth y Dyson, 2006): Presencia, la diversidad se demuestra en la composición demográfica de los colectivos de la comunidad; progreso, la atención educativa va dirigida a la mejora en los aprendizajes y al desarrollo profesional; y participación, donde la comunidad es protagonista.

- «no tenemos una rampa para que puedan subir (...) debería haber un espacio para que estas personas se movilizan» (E2: 2); «podría llegar a limitar el ingreso de estudiantes por las barreras físicas que plantea el edificio en el que somos inquilinos» (E2: 2).

- Ríos (2013) plantea la necesidad de que se realicen diseños arquitectónicos con un sentido humanista, el cual posibilite la inclusión social de aquellas personas con vulnerabilidades asociadas a limitaciones físicas.

#### d- Miradas en tensión

De la consulta realizada, surgen algunas reflexiones por parte de los entrevistados que podrían ser considerados como desafíos para seguir trabajando. Entre los aportes recibidos, se destacan:

Necesidad de debate e intercambio y oportunidad para fortalecer el plan de estudios

- «es imprescindible (...) la palabra fortalece conceptualmente, acciones concretas mucho más» (E4: 5)

- «es un área que podemos fortalecer perfectamente en un nuevo plan de estudio» (E3: 5)
- «por la formación el profesor, licenciado, podría proponerse más allá de su clase, buscar estrategias de cambio social» (E1: 5).

Se ha avanzado, no estamos ajenos y puede ser objeto de estudio

«uno no concibe un servicio universitario que no sea inclusivo y con equidad (...) Son temas que están en el tapete en todos lados» (E5: 4); hay un camino iniciado, «generar una especie de proyecto de intervención dentro de la facultad» (E2: 4).

En la teoría es una cosa y la práctica otra

«Yo siempre digo, la teoría es fantástica pero la práctica es otra, porque el maestro o profesor tiene 40 alumnos en una clase con todos diversos (...) es un desafío enorme. (...) Yo discuto mucho esto del modelo inclusivo» (E6:13-14).

### ***Discusión***

Previamente a la formulación de cualquier síntesis analítica de los hallazgos de investigación, debe tenerse presente que, tal como afirman Zubieta et al (2015), la exclusión educativa es previa a la experiencia educacional en sí misma, razón por la que solo puede ser abordada parcialmente por el sistema educativo (universitario en este caso), dado que, en sentido estricto, no puede trabajar con aquellos que no acceden. Dicho de otro modo, quienes no completan los requisitos educacionales previos que son habilitantes para el desarrollo de una experiencia educacional universitaria, pueden ser excluidos por el sistema educativo preuniversitario y por las diversas interacciones del sistema social complejo en el que se encuentra inserto (Aguerrondo y Xifra, 2002). En consecuencia, no debe olvidarse la convivencia de la institución estudiada con múltiples formas de producción y reproducción estructural e histórica de los procesos de exclusión (Gentili, 2009).

Igualmente, resulta clave la revisión sistemática de los requisitos de ingreso y de su proceso de aplicación a los efectos de detectar posibles efectos excluyentes no deseados que determinan la presencia o no en la institución estudiada. En general, entre los entrevistados tiende a primar la idea de que a la institución estudiada llegan todos los que pueden llegar y en consecuencia no hay evidencia de una intención de revisión respecto de quienes pueden haberse quedado por el camino. Más aún, la idea de acciones afirmativas no ha sido planteada, al menos en esos términos, por ninguno de los entrevistados, aspecto que interpretamos que se debe a que se lo considera innecesario porque en la institución estudiada no se discrimina. Si estas consideraciones no están presentes con relación al ingreso a la institución se podría inferir que en el imaginario colectivo de la institución hay una creencia común de que en la institución estudiada no discrimina.

Tabla 5

Matriz mixta de análisis – institución estudiada

Matriz de Ainscow, Booth y Dyson (2006)			Matriz de Sverdlick, Ferrari y Jaimovich (2005)		
			Sistema de Ingreso	Composición social del estudiantado	Políticas de acción afirmativa
Presencia	Estudiantes	Admitidos	Datos parciales y solamente de estudiantes. Posible impacto excluyente sobre dos carreras con prueba de admisión	Sin datos	Escasas, asociadas a convenios y becas
		No admitidos			
	Docentes	Admitidos			
		No admitidos			
	Personal Adm. y Serv.	Admitidos			
		No admitidos			
Admitidos					
No admitidos					
Progreso	Estudiantes	Admitidos			
		No admitidos			
	Docentes	Admitidos			
		No admitidos			
	Personal Adm. y Serv.	Admitidos			
		No admitidos			
Participación	Estudiantes	Admitidos			
		No admitidos			
	Docentes	Admitidos			
		No admitidos			
	Personal Adm. y Serv.	Admitidos			
		No admitidos			

Fuente: Elaboración propia basada en Sverdlick et al (2005) y Ainscow et al (2006)

Consecuentemente, en el imaginario colectivo están ausentes preocupaciones relativas al progreso y participación, porque se parte de la base de la existencia de un tratamiento igualitario. Pero es este tratamiento inequitativo el que puede generar situaciones de desigualdad tanto en términos de presencia (por deserción

temprana); como en el progreso en la carrera, por acceso a dispositivos con calidad diferencial en la carrera, por ejemplo, cupos y horarios de práctica, o equipamiento y vestimenta específica; como por la falta de dispositivos de aprendizaje contextualizados y adaptados a los aprendizajes, competencias y marcos culturales propios de los colectivos vulnerables; y de participación, fundamentalmente en la formulación de propuestas y toma de decisiones colectivas en la carrera que están cursando.

En segundo lugar, debemos hacer notar que al momento de intentar aplicar las matrices de análisis que construimos nos encontramos con huecos o vacíos de información, contando con información parcial de la situación de estudiantes al ingreso, pero sin datos con relación al personal docente, administrativo y de servicio. La ausencia de información relativa al progreso y la participación refuerza la evidencia de la inexistencia significativa de políticas de acción afirmativa.

Tabla 5

*Matriz de recomendaciones para la formación del profesorado - institución estudiada*

Criterio	Desarrollo
Contratación y permanencia	No se tienen datos precisos sobre su heterogeneidad asociada a los colectivos vulnerables
Eficacia de la formación del profesorado	No se ha abordado aún desde la mirada inclusiva.
Profesionalización de los formadores de docentes	Se ha iniciado un proceso que es incipiente.
Colaboración entre los centros educativos y las instituciones de educación superior:	El Proyecto ORACLE es una oportunidad en este sentido
Clarificación del lenguaje en referencia a la inclusión y la diversidad	Es una tarea pendiente..
Perfil profesional del docente en la educación inclusiva	No se ha definido

Fuente: Elaboración propia basada AEDEAN (2012)

En tercer lugar, a modo de autocrítica, corresponde reconocer que nuestro estudio podría haber indagado y explorado en otros estamentos, como es el del personal

no docente de la institución o los estudiantes, pero no se consideró necesario en una primera aproximación institucional al tema.

Con relación al personal docente en particular, al aplicar la adaptación de la Matriz AEDEAN (2011) nos encontramos también con la falta de información sobre la composición social del profesorado y su presencia en la institución. Luego, en términos generales, puede verse que la casi totalidad de las recomendaciones son básicamente desafíos para el desarrollo de una propuesta de un profesorado con un perfil inclusivo.

Partiendo de lo antedicho para el desarrollo del profesorado inclusivo, se presenta la siguiente Matriz (Tabla 6), como una doble adaptación de la presentada previamente (Cuadro 6), dado que, por una parte, se abordan solo las dos primeras fases de un posible proyecto de innovación. Complementariamente se incluyen algunos aspectos a trabajar en la dimensión comunitaria (como el vínculo con las instituciones de práctica y con los colectivos vulnerables) con criterios propios que no surgen de la adaptación de AEDEAN (2012), pero que se basan en los hallazgos del estudio exploratorio realizado.

Cuadro 9

*Matriz integrada de dimensiones organizacionales, fases de innovación y formación del profesorado inclusivo - institución estudiada*

Fases de innovación	Dimensiones organizacionales			
	Administrativa	Organizacional	Pedagógica	Comunitaria
Iniciación	Contratación y permanencia	Perfil profesional del docente en la educación inclusiva	Perfil profesional del docente en la educación inclusiva	Vínculo con instituciones de práctica y colectivos vulnerables
Aplicación	Contratación y permanencia	Eficacia de la formación del profesorado	Clarificación del lenguaje en referencia a la inclusión y la diversidad	Vínculo con instituciones de práctica y colectivos vulnerables
			Eficacia de la formación del profesorado	

Fuente: Elaboración propia basada en Frigerio y Poggi (1992), Vázquez (2017) y AEDEAN (2012)

### ***Sugerencias para el avance***

Este estudio ha permitido una primera aproximación al tema de la inclusión educativa, contextualizando en una organización concreta como es la institución estudiada.

Atendiendo a los aportes obtenidos en esta investigación, surgen una serie de sugerencias que se comparten, con el propósito de dinamizar la discusión y el análisis interno sobre esta temática.

Las sugerencias se presentan ordenadas en torno a las dos primeras etapas de un proyecto de innovación: iniciación y aplicación. Para ello, se propone considerar:

#### Fase 1: Iniciación

- Avanzar en estudios diagnósticos focalizados en las políticas de equidad de la institución, atendiendo a las distintas funciones universitarias y los diferentes estamentos involucrados. El diagnóstico incluye la detección de barreras físicas (arquitectónicas) e intangibles para la inclusión plena de cada grupo poblacional para el desarrollo de las tareas que les son inherentes.
- Clarificar el lenguaje de referencia mediante la generación ámbitos periódicos de intercambio, debate, reflexión y formación que contribuyan a una conceptualización más cabal y consensuada de la vulnerabilidad, de la inclusión y de la equidad.
- Definir, acordar y fomentar un perfil docente inclusivo, incluyendo estos aspectos en los criterios de contratación y permanencia. Desarrollar un proceso similar con el personal no docente y realizar los ajustes que correspondan en el reglamento estudiantil.

#### Fase 2: Aplicación

- Basándose en la información diagnóstica y apoyándose en los acuerdos conceptuales y en la revisión de buenas prácticas, diseñar y llevar adelante estrategias de acción positiva variadas para la intervención con colectivos vulnerables.
- Adecuar la malla curricular y los programas de asignatura para la formación de docentes para la educación inclusiva. Integrar a las propuestas de «formación continua» de la institución, módulos que permitan profundizar en las dinámicas inclusivas.

- Fomentar prácticas docentes en instituciones que se identifican con las prácticas inclusivas y con el trabajo con grupos vulnerables y así generar competencias que permitan afrontar la diversidad en el aula.
- Continuar generando cursos de postgrado para aquellos docentes que ya se encuentran insertados en sistema educativo.
- Incorporar en los espacios de formación permanente temáticas sobre inclusión haciendo extensiva la participación a toda la institución.
- Apoyarse en los proyectos internacionales de la institución para promocionar una agenda en el tema de la inclusión y equidad en el ámbito educativo, promoviendo una red universitaria nacional de apoyo a la integración de colectivos vulnerables.

### **Referencias bibliográficas**

- ACCEDES (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Barcelona: Wolters Kluwer–Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro Ceacero.
- Aguerrondo y Xifra, I. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I. Como piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades. (2011). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Blanco, R. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: UNESCO.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1992) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel
- García-Cano, M. (2017). *¿Qué es una Universidad Inclusiva?* Cordoba, España: Colección Diversidad.
- Gentili P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *Revista Iberoamericana*



- de *Educación* 49, 19-57. Recuperado de [www.clacso.org](http://www.clacso.org)
- González, L. A. (1994). Teoría crítica versus teoría de sistemas: la confrontación Habermas-Luhmann. *Revista Realidad*, 41, 785-811.
- Mancebo, M. E.; Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica*. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf)
- Maturana, H. y Varela, F. (1990) *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento*. Madrid: Editorial Debate.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Observatorio Regional para la Calidad de la Equidad en la Educación Superior (ORACLE) (2019). Recuperado de <http://observatorio-oracle.org/es/home>
- Ramos J. (2014) La paradoja del sistema educativo. Su naturaleza incluyente/excluyente *Perfiles Educativos* 36 (146), IISUE-UNAM 154-173.
- Ríos, J. (2013). Condiciones de inclusión de la discapacidad frente a las barreras arquitectónicas, el reto: la inclusión. *UGCiencia*, Vol. (19), 38 - 56.
- Romero, R., y Lauretti, P. (2006). Integración de personas con discapacidad en Latinoamérica. *Investigación arbitrada*, 10(33), 347–356.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. 2da. edición. Madrid: Morata
- Sverdlick, I., Ferrari, P., y Jaimovich, A. (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Buenos Aires: Observatorio Latinoamericano de Políticas (OLPED). Serie Ensayos e Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas N° 9. Recuperado de [www.clacso.org](http://www.clacso.org)
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Texto 1: Innovación educativa*. Serie «Herramientas de apoyo para el trabajo decente». Lima: UNESCO.
- Vázquez, MI. (2017). Presentación realizada en el curso de Investigación de Impacto en Educación Física en la *Maestría en Educación Física y Deporte del IUACI*. Montevideo.
- Zubieta, J., Bautista, T., Gómez, A. y Freixas, M. (2015). *Educación. Las paradojas de un sistema excluyente. Encuesta Nacional de Educación*. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.