

Inclusión educativa con colectivos vulnerables. Revisión documental y algunas experiencias desde la formación de posgrado

**Claudia Cabrera Borges, Mariela Questa-Tortero y Andrea Tejera
(Instituto de Educación de la Universidad ORT-Uruguay)**

Introducción: una aproximación al concepto de inclusión y colectivos vulnerables

¿Por qué resulta importante reflexionar sobre el concepto de inclusión y reconocer colectivos vulnerables en la educación? Porque las sociedades actuales deben regirse por principios de justicia social y equidad, y los sistemas educativos deben garantizar que todos los estudiantes reciban un trato acorde, más aún aquellos que se encuentran en una situación desfavorable (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2013).

Pero, ¿qué se entiende por inclusión? En términos generales, “está relacionada con el acceso, permanencia, participación y logros de aprendizaje de todos los estudiantes, con énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados” (UNESCO, s.f., p.5). A su vez, “significa brindar oportunidades educativas significativas y relevantes al contexto en que se encuentran los alumnos” (Aguerrondo & Vaillant, 2015, p.39).

La inclusión en el ámbito educativo resulta crucial para formar sociedades más justas, donde todos los individuos tengan oportunidades de desarrollo personal y profesional. Teniendo en cuenta a su vez, que las tasas de graduación y acceso a la universidad muestran el nivel de equidad, calidad y eficacia del sistema universitario, es necesario hacer foco en la importancia de la educación superior como derecho fundamental, parte de la formación y trayectoria laboral de los individuos y motor del impulso de la competitividad económica (Gairín & Suárez, 2016).

No obstante, definir a los colectivos vulnerables y determinar estrategias para facilitar el acceso, permanencia y egreso, no resulta una tarea sencilla. Los desafíos en esta línea implican visualizar grupos “invisibles”, minorías desfavorecidas que lo son en relación a un momento y en un contexto particular de cada país.

Así, los colectivos vulnerables pueden serlo por su condición económica o de género, por la etnia, por configurar minorías en la sociedad, por discapacidad, entre otros. Luego, los retos implican crear las oportunidades para que estos colectivos ingresen a la universidad, y se les asegure el desarrollo de los trayectos educativos

planteados en igualdad de condiciones, para, por último, facilitar la titulación y el ingreso a la órbita laboral (Gairín, 2014).

Con esto en vista, ¿en qué marco de referencia se puede trabajar para lograr los objetivos de la inclusión educativa con colectivos vulnerables en la universidad?

Principales líneas teóricas a nivel internacional

La preocupación por la inclusión es una constante a nivel mundial, aunque en mayor medida normas y recomendaciones se focalizan en la atención específica a la discapacidad o al género, y no a los colectivos vulnerables en general.

En 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclama que el acceso a los estudios superiores será igual para todos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, Art. 26). Tiempo después, en 1990, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos establece una base para la universalización y la equidad en educación básica, como plataforma para la accesibilidad a la educación superior (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1994, Art. 3).

En base a los estudios realizados por la UNESCO, en 2005 se crea el documento “Directrices para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos”, para que cada país pudiese identificar brechas y estrategias posibles, para asegurar que la inclusión se logra en sus sistemas educativos y que cada niño tiene acceso a educación de calidad (UNESCO, 2005).

En 2008, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) aseguraba que si bien cada vez más estudiantes asisten a estudios terciarios, muchos son los que no acceden, lo que provoca desigualdad de oportunidades laborales (OECD, 2008). En esta línea, la UNESCO establece “*que el objetivo fundamental de la educación inclusiva es la participación eficaz de una persona en la sociedad y que esa persona pueda aprovechar al máximo sus posibilidades*”, teniendo a niños, jóvenes y adultos como destinatarios de “*la adquisición de los valores, las actitudes, los conocimientos y las competencias que se requieren para responder a los problemas de las sociedades contemporáneas*” (UNESCO, 2009, p.6).

El trabajo de la UNESCO es importante para entender la dialéctica inclusión–exclusión, y ha ampliado el concepto de educación inclusiva con su programa “Educación para todos”, del 2000. No obstante, las políticas de los países se centran, en algunos casos de manera insuficiente, en la educación básica y su implementación forma parte del discurso políticamente correcto, pero éticamente está desligada de la realidad (Escudero & Martínez, 2011). En el caso de este programa, para 2015, su evaluación determinaba que un 50% de los países participantes no habían alcanzado el objetivo de la universalización de la educación básica (UNESCO, 2015).

Para ayudar a los países a diseñar y manejar las políticas de inclusión educativa necesarias en cada contexto, la UNESCO (2017a), ha establecido “Una guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación” que traza las formas en que los países pueden lograr el fortalecimiento de sus sistemas educativos, a la vez que encuentran las maneras de incluir a los estudiantes y asegurar que cada individuo tiene igualdad de oportunidades para el progreso educativo. Como punto de inicio, se establece que todos los actores de la sociedad y no solo la administración, deben participar de las decisiones políticas, para asegurar un cambio sostenible (UNESCO, 2017a).

La educación terciaria es considerada por las conferencias de educación superior (La Habana, 1996; Cartagena de Indias, 2008; París, 1998 y 2009) como un derecho humano (Paparini & Ozollo, 2015). Como no es usualmente obligatoria, esta podría ser la razón por la cual las políticas de inclusión se centran en el acceso a la educación básica y media, pero no en la garantía de acceso a la educación superior.

Esto refuerza la idea de que los trabajos en inclusión educativa y equidad, deben plantearse en educación básica, para que estos logros sirvan de plataforma de cambio en educación superior, donde se pueda garantizar acceso, permanencia y egreso de todos los colectivos involucrados.

El marco de trabajo que propone la UNESCO (2017a) para lograr la inclusión y la equidad se basa en cuatro áreas clave: conceptos, declaraciones políticas, estructura y sistemas y prácticas. Este marco focaliza la inclusión en todos los aspectos del sistema educativo y no solo mediante programas aislados y esporádicos (UNESCO, 2017a).

Los esfuerzos por lograr la inclusión a nivel regional

En Latinoamérica, se ha abordado la inclusión de colectivos vulnerables en la educación, a partir de las recomendaciones del plan de acción de Dakar en el que se visualiza la *“persistencia de inequidad en la distribución de los servicios educativos, en su eficiencia y calidad”* en esta región (UNESCO, 2000, p.36).

El informe del Banco Interamericano de Desarrollo (2008) identifica nuevas y cambiantes formas de exclusión que segregan a colectivos cada vez más numerosos de la sociedad y establece tres líneas de acción diferentes que han seguido los países con diversos grados de éxito: los cambios en la normativa, los cambios a nivel institucional y las políticas y programas para lograr la inclusión (Márquez, Chong, Duryea, Mazza & Ñopo, 2008).

Una mejora en la accesibilidad, propuesta por los países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con la declaración de las Metas Educativas 2021. Este documento propone un conjunto de once metas, vinculadas

a indicadores que involucran diferentes facetas de la educación (OEI, 2010). El objetivo es lograr que una mayor cantidad de personas estudie, que lo haga durante más tiempo, se les provea de una oferta de calidad, equitativa, inclusiva y participativa (Marchesi, 2010).

Sin embargo, las metas no proveen indicadores con los que medir el progreso de políticas que puedan desarrollarse en los países involucrados en el proyecto, en materia de equidad o inclusión en educación superior (OEI, 2014). El énfasis se pone en los niños y adolescentes de colectivos vulnerables, pero no en alcanzar la igualdad de acceso al nivel educativo terciario. Este planteo parece razonable si se tiene en cuenta que la inclusión debe darse primero en los niveles educativos de base, y asegurar que esos estudiantes hayan accedido a educación de calidad para ingresar a la educación terciaria.

En 2014, el reporte sobre América Latina de UNESCO sobre el monitoreo del programa “Educación para todos”, determinado en el “Marco de Acción de Dakar” (UNESCO, 2000), manifiesta el acceso creciente en la última década a la educación universitaria en la región, pero marca que la matrícula sólo alcanzaba un tercio de la cohorte comprendida entre los 18 y 24 años, en 2010 (UNESCO, 2014). El último informe sobre las Metas Educativas 2021 reconoce la necesidad de “*avanzar en un mejor conocimiento de la situación educativa de los colectivos más vulnerables (minorías étnicas, poblaciones originarias y afrodescendientes) mejorando las estadísticas relativas a estos indicadores, que proporcionan información sobre uno de los aspectos esenciales de la calidad que es lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación*” (OEI, 2016, p.8).

En lo que refiere a la situación de los países miembro del Mercosur, se han realizado esfuerzos para lograr la inclusión; sin embargo, las inequidades subsisten (Cambours de Donini, 2011). En sintonía con el Marco Regional de la UNESCO en Educación (UNESCO, s.f.), los estados miembro del Mercosur han establecido lineamientos estratégicos sobre políticas educativas en el Plan de Acción del Sector Educativo del Mercosur (UNESCO, 2017b). El más relevante resulta: promover la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo (Mercosur Educativo, s.f.).

En este contexto, y como se desarrolla en el apartado siguiente, Uruguay presenta grandes avances respecto de la inclusión, pero también insinúa fuertes debilidades para asegurar acceso, permanencia y egreso de minorías menos favorecidas en la educación superior.

La situación de la inclusión educativa en Uruguay

En consonancia a lo ocurrido en el escenario latinoamericano, Uruguay participó de una evolución en la forma de concebir la inclusión; desde universalizar la educación común (entre los años 40 a los 70), hasta entenderla como una forma

de garantizar el derecho a la educación, tal como expresa la Ley General de Educación, No. 18.437, de 2008:

“Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviendo la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios” (Ley General de Educación, Art. 33).

Según lo que manifiesta el Banco Mundial (2006), Uruguay desde fines de los 50 ha sido pionero en la región en alcanzar la universalización de la educación primaria, lo cual se continuó con la universalización de la educación preescolar. A lo mencionado se suma que el país ha invertido en el mejoramiento de la calidad y la retención en la educación primaria lo cual ha llevado a que en la actualidad cerca del 90% de la población logre culminar ese ciclo de escolarización (Banco Mundial, 2006). Atender la educación especial también constituye un logro del país que data de 1985 cuando el Consejo de Educación Primaria genera un Proyecto de Educación Especial para alumnos con necesidades educativas especiales.

Si bien estos resultados posicionan al país por encima del promedio de la región, las transformaciones sociales ocurridas en los últimos años han llevado a que las “necesidades educativas especiales” hayan trascendido la problemática de la inclusión y es en ese marco que se requieren estrategias de equidad educativa, que respondan a un cambio paradigmático en la educación.

Asimismo, en las últimas tres décadas ha aumentado sustancialmente el acceso a la educación media y terciaria, lo cual redundará en la obtención de mayores y mejores oportunidades al ingreso al mundo laboral. Aun así es preciso aclarar que en Uruguay la finalización de los estudios en el nivel secundario arroja mayores desigualdades entre grupos sociales.

En lo que respecta a educación media se pasó de focalizar el interés en el bajo desempeño promedio que tienen los estudiantes, a identificar como prioritaria la incidencia de la desafiliación; y cómo ésta sitúa a los adolescentes y jóvenes en una situación vulnerable frente al mercado de trabajo e incrementa la probabilidad de vivir en pobreza. Por lo tanto, se vuelven objeto de políticas de inclusión aquellos adolescentes y jóvenes que estando escolarizados presentan un alto riesgo de abandonar el curso, y los que han abandonado o están ya desafiados (Fernández Aguerre, 2010).

De acuerdo a lo expuesto, autores como Viera y Zeballos (2014, p. 239) plantean que el gran desafío hoy es “garantizar la permanencia y la continuidad en el sistema educativo y responder efectivamente a las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes”. Es en este escenario que la inclusión deja de ser una meta “para entenderse como la base de un nuevo paradigma en construcción” (Viera & Zeballos, 2014, p.239).

En este paradigma, “el fracaso educativo puede revertirse y se resalta que en su superación es clave la mirada de los maestros porque son ellos quienes pueden naturalizar las diferencias de capital cultural o bien rechazar tal naturalización” (Mancebo & Goyeneche, 2010, p.13).

En ese escenario, la formación de los docentes y el papel que juegan para garantizar la equidad, son identificados como elementos clave en el proceso de inclusión. Por ejemplo, se manifiesta la necesidad de resignificar a los docentes y su rol protagónico en los procesos de inclusión y en su involucramiento en las políticas de equidad. Asimismo, es necesario que el profesorado comparta convicciones culturales y políticas en torno a la inclusión para incorporarla a la planificación, la didáctica y las formas de evaluación del estudiantado (Mancebo & Goyeneche, 2010).

Por esto, se apunta que “si desde la agenda educativa nacional se pretende favorecer el desarrollo de una educación inclusiva, la formación de profesionales de la educación es uno de los componentes primordiales” (Viera & Zeballos, 2014, p. 253).

Esto permitiría lograr lo que el paradigma de inclusión educativa exige: “buscar la innovación en la conjugación de las propuestas curriculares, las metodologías de enseñanza, los tiempos y espacios de instrucción” (Mancebo & Goyeneche, 2010, p. 15), superando el reto de “reorganizar un sistema originalmente pensado para culturas homogéneas” que permita las expresiones de heterogeneidad (Aguerrondo & Vaillant, 2015, p. 9).

En Uruguay es posible identificar diferentes estrategias en lo que refiere a favorecer el acceso a la educación básica, como plataforma para la entrada de los estudiantes al nivel universitario. Garantizar el acceso incluye, por ejemplo, la aprobación en marzo de 2017 de un Protocolo de inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos (Ministerio de Educación y Cultura, 2017). En el mismo sentido también interesan las diferentes estrategias que forman parte de una política de inclusión y que apuntan a ampliar la oferta educativa para atender a poblaciones consideradas vulnerables.

Por ejemplo, programas como Maestros comunitarios, Aulas comunitarias, Impulso de la Universalización de Ciclo básico, “En el país de Varela, Yo sí puedo”, Programa Nacional de Educación y trabajo, y el Sistema de Formación Profesional de Base (Mancebo & Goyeneche, 2010). Se suman políticas orientadas a estudiantes desafiados del Ciclo Básico (CB) como lo son: el nuevo Plan de Formación Profesional Básica (FPB) iniciado por la UTU; y el Plan 2009 de Ciclo Básico Nocturno del Consejo de Secundaria, denominados como sistemas de segunda oportunidad. Con excepción del CB 2009 los otros planes forman parte del diseño inicial del Plan de Equidad; que fue delineado y aprobado en el transcurso del año 2008 (Fernández Aguerre, 2010).

Otros programas vinculados a la inclusión son: Tránsito entre ciclos; ProMejora; Compromiso educativo; Escuelas A.PR.EN.D.E.R; Escuelas Disfrutables; Escuelas de Tiempo Completo; Escuelas de Tiempo Extendido; Centros de Lenguas extranjeras; Programas para alumnos sordos; Programa para alumnos ciegos o con baja visión.

Por otra parte, resulta de interés mencionar las diferentes ofertas de becas que ofrecen apoyo económico a estudiantes de los diferentes niveles educativos para favorecer la continuidad de los mismos en el sistema. En lo que respecta a la enseñanza terciaria es posible destacar las becas brindadas por diferentes programas entre los que se pueden mencionar algunos ejemplos: Fondo de Solidaridad, Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional (AUCI), Fundación Chamangá, entre otros.

Identificación de colectivos vulnerables y experiencias desarrolladas por la Universidad ORT Uruguay con énfasis en el Instituto de Educación

El compromiso asumido por la Universidad ORT Uruguay respecto de la inclusión educativa conjuga dos valores esenciales: la calidad académica y la igualdad de oportunidades para todos los interesados en cursar carreras y postgrados dentro de la oferta de la Universidad. Para esto existen diferentes programas de accesibilidad económica y social a los que acceden estudiantes de todas las zonas del país.

Alineado a estos valores institucionales funciona el Instituto de Educación de la Universidad, dedicado a la investigación educativa, la formación docente de postgrado y la extensión universitaria.

Desde el año 1997 han egresado de posgrados en el Instituto 323 estudiantes, discriminados de la siguiente manera: 239 en el Máster en Educación, 79 en el Máster en Gestión Educativa (1a. edición en el año 2008) y en el Certificado en Gestión y Planificación Educativa (1a. edición en el año 2001) y 5 en el Doctorado en Educación. Del total de egresados, el 76% son mujeres, el 42% reside en un departamento del interior del país y el 86% ha tenido algún tipo de apoyo económico por concepto de becas de posgrado (ver Cuadro 1).

Además de lo que representan estos datos en cuanto al apoyo económico que reciben los estudiantes del Instituto, existen otras políticas que facilitan el cursado de las carreras de posgrado a colectivos que, de otra manera, no podrían acceder a los mismos. Por ejemplo, los estudiantes que residen en el interior tienen acceso a bibliografía mediante el préstamo de volúmenes de biblioteca y el envío al lugar de residencia. Asimismo, el uso de la plataforma educativa Aulas, permite el acceso a recursos y la comunicación con docentes y colegas de manera fluida, facilitando el seguimiento de cursos desde el interior del país de manera semi-presencial.

Cuadro 1. Características de los egresados del Instituto de Educación



Elaboración propia en base a datos del Instituto de Educación (2017)

La identificación de colectivos vulnerables en el Instituto de Educación se ha centrado hasta el momento en docentes que residen en el interior del país o que por cuestiones económicas no pueden costear el posgrado, pero no se limita a los estudiantes sino que, como un paso adicional hacia la inclusión de estamentos dentro de la Universidad, contrata profesionales del interior del país, como parte de su cuerpo docente, al que proporciona capacitación constante e intercambio con expertos de otros países, en diferentes áreas de la educación. En este sentido, el Instituto de Educación participa en el proyecto ORACLE (Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica), con el objetivo de identificar otros colectivos vulnerables en el Instituto y la Universidad, de manera de generar políticas que logren la inclusión.

El proyecto ORACLE: una nueva plataforma para el abordaje de la inclusión

El proyecto regional, desarrollado por el grupo EDO de la Universidad Autónoma de Barcelona y financiado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea, busca implementar estrategias de inclusión y equidad que abarquen a todos los estamentos institucionales, en especial, atendiendo a colectivos identificados como vulnerables para lograr la calidad educativa (ver Cuadro 2).



En este sentido, se ha puesto en marcha un sistema de Unidades de Calidad y Equidad en cada una de las 35 universidades que forman parte del proyecto, en 15 países de América Latina y cinco de la Unión Europea, que nuclea a más de 160 investigadores, trabajando para “proponer y diseñar acciones y políticas para garantizar la equidad” (UAB, 2017). En Uruguay, también forma parte de este proyecto el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ), trabajando en las mismas líneas de acción que la Universidad ORT Uruguay (ORACLE, 2017).

En resumen, el proyecto se desarrollará entre 2016 y 2018 en tres fases que implican la creación de estructuras, la realización de estudios y análisis y la modernización de las organizaciones de educación superior. A partir del andamiaje

que proporciona el Observatorio se pretende establecer sinergias de trabajo que impliquen mejorar los procesos institucionales que aseguren la equidad y la inclusión a nivel regional, sentando las bases para proponer políticas y desarrollar estrategias que aseguren la calidad en la educación superior para todos.

Conclusiones

Como síntesis de lo expuesto se puede afirmar que el tema de la inclusión educativa o la educación inclusiva, se ha instalado en la agenda educativa en todos los niveles. Desde los esfuerzos internacionales a los proyectos regionales y locales, existe una amplia gama de estrategias pensadas para lograr la equidad y la educación de calidad en todos los colectivos de la sociedad, especialmente los menos favorecidos. No obstante, los lineamientos, muchas veces pensados desde macro-visiones, pueden enfrentarse a la falta de andamiaje por carecer de apoyos que permitan la sostenibilidad.

Es en este sentido que el Instituto de Educación de Universidad ORT Uruguay, ha decidido ahondar el compromiso con la formación docente, considerada como un pilar de cambios sustentables en políticas y programas en el país, mediante la participación en el proyecto ORACLE. La colaboración regional para pensar alternativas y diseñar estrategias que aseguren la equidad educativa, será la plataforma para desarrollar modelos de inclusión que partan del profesorado y repercutan en la totalidad del sistema educativo nacional.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. & Vaillant, D. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: UNICEF.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), pp. 44-56.
- Banco Mundial (2006). *Educación inclusiva. Aportes de una experiencia en Uruguay*. Montevideo: Banco Mundial.
- Cambours de Donini, A. (2011). Internacionalización e integración de los sistemas de educación superior en el Mercosur Educativo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(1), pp. 59-72.
- Escudero, J. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* 55, pp. 85-105.
- Fernández Aguerre, T. (2010). Balance de las políticas de inclusión educativa en la Educación Media de Uruguay (2005-2009). En *IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*. Montevideo: UdelAR.

- Gairín, J. (2014). Introducción. En J. Gairín, G. Palmeros & A. Barrales. *Universidad y colectivos vulnerables*. México: Del Lirio.
- Gairín, J. & Suárez, C. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46, pp. 1-15.
- Mancebo, M. & Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Marchesi, A. (2010). Prólogo. En M. Albornoz & J. López. *Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica*. Buenos Aires: OEI-Eudeba.
- Márquez, G., Chong, A., Duryea, S., Mazza, J. & Ñopo, H. (2008). *¿Los de afuera? Patrones cambiantes de exclusión en América Latina y el Caribe*. Washington: BID.
- Mercosur Educativo (s.f.a). *Programas y proyectos*. Recuperado de <http://www.edu.mercosur.int/es-ES/programas-e-projetos.html>
- Ministerio de Educación y Cultura (2017). *Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/normativa/protocolo%20de%20in%20clusin.pdf>
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- OECD (2008). *Ten Steps to Equity in Education*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf>
- OEI (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- OEI (2014). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Avances en las Metas Educativas 2021*. Madrid: OEI.
- OEI (2016). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Avances en las Metas Educativas 2021*. Madrid: OEI.
- ORACLE (2017). *Observatorio Regional de Calidad y Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica*. Recuperado de <http://observatorio-oracle.org/>
- Paparini, C. & Ozollo, F. (2015). Calidad y derecho a la educación superior. *Revista Integración y Conocimiento*, 3, pp.102-111.
- UAB (2017). *El EDO crea un observatorio para la equidad en la universidad*

- latinoamericana. Recuperado de <http://www.uab.cat/web/sala-de-prensa/detallenoticia/el-edo-crea-un-observatorio-para-la-equidad-en-la-universidadlatinoamericana-1345667994339.html?noticiaid=1345721334122>
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. París: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*. París: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Regional report about Education for All in Latin America and the Caribbean*. Muscat: UNESCO.
- UNESCO (2015). (2015, Abril 9). *Sólo un tercio de los países del mundo alcanzaron los objetivos globales de la Educación para Todos en el periodo 2000-2015*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/noticias/s%C3%B3loun-tercio-de-los-pa%C3%ADses-del-mundo-alcanzaron-los-objetivos-globalesde-la-educaci%C3%B3n>
- UNESCO (2017a). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París: UNESCO.
- UNESCO (2017b). *Educación y Mercosur*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/office-in-montevideo/educacion/education-andmercosur/>
- UNESCO (s.f.). *Marco estratégico de trabajo*. Recuperado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP_Marc_o_Estrategico_UNESCO_Santiago_2012-2013.pdf
- Viera, A. & Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 4(2), pp. 237–260.