



ITESO

## INCLUSIÓN Y GRUPOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD: ORIENTACIONES PARA REPENSAR EL ROL DE LAS UNIVERSIDADES

Joaquín Gairín Sallán, \*Cecilia Inés Suárez

joaquin.gairin@uab.cat, \*suarez.ceciliaines@gmail.com/Ceciliaines.Suarez@uab.cat

**Currículo:** doctor en Ciencias de la Educación. Catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona en el Área de Didáctica y Organización Educativa. Sus líneas de investigación abordan la organización y gestión institucional, liderazgo, creación y gestión del conocimiento colectivo, evaluación de programas e instituciones, cambio educativo y social.

**\*Currículo:** máster de Investigación en Educación. Personal investigador en Formación–becaria predoctoral FPU del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas de investigación abordan la inclusión educativa, educación superior, colectivos vulnerables y educación, organización y gestión institucional.

**Recibido:** 31 de mayo de 2015. Aceptado para su publicación: 7 de marzo de 2016.

**Recuperado de:** <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/625>

### Resumen

Las universidades iberoamericanas, en las últimas décadas, experimentan cambios profundos que han obligado, en muchos casos, a reestructurar sus funciones y servicios. Entre estas demandas, el logro de la dimensión social evidencia el imperativo de repensar el rol de las universidades como organizaciones inclusivas, que puedan ofrecer una respuesta pertinente y relevante a la inclusión de colectivos tradicionalmente excluidos de este espacio educativo. El objetivo de este ensayo es, a partir de los estudios e investigaciones realizados, proponer un conjunto de orientaciones que clarifiquen este papel. Para ello, enmarcamos el problema en el binomio inclusión-exclusión; problematizamos el concepto de estudiantes en situación de vulnerabilidad; y caracterizamos, en líneas generales, su situación en la educación superior. A continuación, analizamos el proceso de inclusión de estos estudiantes y sintetizamos barreras institucionales para la permanencia y el egreso de colectivos vulnerables, una vez superado el acceso. Por último, establecemos como premisas para repensar el rol de las universidades como organizaciones inclusivas asumir el proceso de inclusión como un proyecto *coherente*, con la misión y objetivos institucionales, orientados a promover el desarrollo pleno de todos los estudiantes; *global*, por cuanto afecta a las estructuras de la propia institución; e *integral*, puesto que debe contar con la implicación de todos los actores (directivos, administrativos, profesorado, estudiantes).

**Palabras clave:** inclusión, exclusión, colectivos vulnerables, educación superior, universidad inclusiva.

### Abstract

Ibero-American Universities are going through profound changes that have forced them, in many cases, to restructure their functions and services. The achievement of the social dimension adds on top of all the described purposes, the need to redefine the universities structures to offer an appropriate response to inclusion of disadvantages groups, usually excluded from this educational area. The main goal of this article is to propose, based on previous research and studies, a

set of orientations that could help understanding this new role of the universities. For this we frame the problem on the inclusion exclusion binomial, challenging the concept of vulnerable students and characterizing their status in higher education. Furthermore, we analyze their inclusion process and main barriers for persistence and academic success, once access is overcome. Finally, we outline some assumptions to rethink the role of universities as inclusive organisations, showing the inclusion process as *coherent*, with organisation mission and goals, oriented to promote the development of all the students, *comprehensive*, as it affects the organisation as a whole, and *integral*, since it needs the involvements of all the different agents (dean, staff, faculty and students).

**Keywords:** Inclusion, exclusion, disadvantage groups, higher education, inclusive university.

## INTRODUCCIÓN

La educación superior es un bien y un recurso que contribuye no sólo a la formación en contenidos y competencias, sino también, y sobre todo, al ejercicio pleno de la ciudadanía en la medida en que promueve el pensamiento crítico y el compromiso social. Actualmente, una serie de tendencias mundiales influyen en su desarrollo, demandas que determinan nuevas y complejas funciones. Entre éstas es posible mencionar las necesidades de formación provenientes de una economía cada vez más global y de integrar las tecnologías de la información y profundizar la internacionalización de instituciones, profesores y alumnos (Barro, 2015; Brunner y Ferrada, 2011; Didou y Jaramillo, 2014; Lemaitre y Zenteno, 2012).

La consecución de la dimensión social (Eurydice, 2011) se suma a las anteriores y exige a la educación superior no sólo garantizar la igual disponibilidad en el acceso, permanencia y egreso a todos los ciudadanos preparados para participar plenamente en esta etapa educativa, sino también que éstos alcancen el desarrollo efectivo de nuevas competencias y capacidades para el desarrollo productivo y laboral, con pertinencia y relevancia.

En este sentido, y pese a constituir un nivel no obligatorio en la educación, numerosos estudios y autores reafirman su importancia como parte de la trayectoria formativa y laboral de las personas, a la vez que reconocen que, como derecho, debería estar disponible para todos los estudiantes y, en especial, para aquellos en situación de vulnerabilidad (Escudero y Martínez, 2011; Unesco, 2009; Unesco/IESALC, 2008).

Para la agenda de la educación superior iberoamericana, no ajena a estas demandas globales, la inclusión es un tema prioritario que sigue originando numerosas y variadas iniciativas, tanto en el orden gubernamental (estatal) como en programas y estrategias implementadas a nivel institucional. Éstas pueden considerarse expresión de la preocupación por construir una educación inclusiva que permita afrontar los problemas de exclusión educacional y social que afectan a la región.

Las sucesivas recomendaciones vertidas en las declaraciones del Espacio Iberoamericano de Educación Superior, y más recientemente el documento *Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* (Brunner y Ferrada, 2011), reflejan también esta preocupación.

Este ensayo tiene como objetivo proporcionar elementos para repensar el rol de las universidades como organizaciones inclusivas, que coinciden con perspectivas actuales en el campo de la educación superior que resaltan cada vez más la necesidad de adaptación, su cambio de rol y de modelo, para la superación de las situaciones de exclusión.

Hacemos un breve recorrido de las principales aportaciones teóricas sobre la exclusión y la inclusión, y concluimos con una propuesta de definición de los colectivos en situación de vulnerabilidad y caracterización, en líneas generales, su situación en la educación superior. Esta acotación conceptual la consideramos imprescindible por enfrentarnos a construcciones teóricas determinadas por su polisemia y que requieren ser definidas de manera previa para enmarcar y avanzar en las orientaciones que se proponen en seguida.

A continuación, analizamos el proceso de inclusión de los estudiantes considerados vulnerables (caracterizado, en muchos casos, por una concepción de la inclusión igual a acceso y cobertura) y sintetizamos barreras institucionales para la permanencia y egreso de colectivos vulnerables, una vez superado el acceso.

Finalmente, establecemos orientaciones para repensar el rol de las universidades como organizaciones inclusivas: asumimos el proceso de inclusión como un proyecto *coherente*, con la misión y objetivos institucionales, enfocados a promover el desarrollo pleno de todos los estudiantes; *global*, por cuanto afecta las estructuras de la propia institución; e *integral*, puesto que debe contar con la implicación de todos los actores que son parte de ella (directivos, administrativos, profesorado, estudiantes). Es un proyecto que involucra a la totalidad de la institución, que acoge la diversidad de sus estudiantes como un valor al mismo tiempo, que garantiza su atención y una positiva trayectoria educativa e involucra la participación y el compromiso no sólo de directivos o administrativos, sino, en especial, de los participantes directos de la acción educativa: profesores y estudiantes.

Es necesario aclarar que estas orientaciones, lejos de constituir una visión acabada o intentar acotar el debate, pretenden aportar concreciones para avanzar en la construcción de universidades inclusivas y de calidad.

## ASPECTOS CONCEPTUALES

### *El continuo exclusión e inclusión en la educación*

La construcción de una sociedad justa y equitativa es una preocupación creciente ante la constatación de situaciones de desigualdad que afectan a sectores de la población cada vez mayores en diferentes planos del desarrollo social, educativo, económico, de salud, entre otros.

El abordaje de la complejidad y multiplicidad de estas situaciones requiere, como primer paso, aunque no único, categorías teórico-filosóficas que permitan analizarlas e intervenir en ellas. Los conceptos de exclusión e inclusión, ampliamente utilizados en el campo académico y en el marco de políticas sociales y educativas, se presentan como constructos útiles y relevantes en esta tarea. Sin embargo, reconociendo los posicionamientos ideológicos diversos y los profundos debates que han suscitado, deben ser clarificados a fin de establecer no sólo el punto de partida, sino también sus implicancias en el campo de la educación superior.

En este sentido, la consideración de la exclusión como proceso multidimensional y dinámico (Subirats, 2004; Tezanos, 2004), esto es, el reconocimiento de la interacción de factores desfavorables que dificultan o impiden el desarrollo pleno de la persona y se actualizan en el tiempo a partir de las nuevas configuraciones políticas, sociales y económicas, ha permitido definir al menos dos premisas fundamentales.

Por un lado, que la exclusión abarca diferentes ámbitos de desarrollo vital y, por tanto, una situación desfavorable en lo económico se asocia también, y muchas veces, a una exclusión en el área laboral, de salud, educativa, habitacional,

entre otras. Por ello, la superación de la exclusión exige una acción coordinada en diversos planos. Si bien focalizamos aquí la atención en las universidades como organizaciones inclusivas, no debemos perder de vista que la educación y sus instituciones no pueden resolver de manera unívoca y aislada las situaciones de exclusión estructural en las que se encuentran determinados colectivos.

Por otro lado, reconocer que la exclusión afecta a ciertos grupos sociales en circunstancias o contextos específicos a través del tiempo ha posibilitado ampliar la discusión de sus alcances y efectos, e identificar estos grupos. Si bien se trata de una simplificación, esta caracterización ha sido necesaria para visibilizar a los colectivos que demandan mayor apoyo en el marco de las políticas sociales y focalizar, así, esfuerzos y recursos.

La inclusión, como contracara del anterior planteamiento, es definida a partir de la interacción entre diversos elementos: acoge a todos los niños, niñas y jóvenes, con especial consideración a aquellos en situación de vulnerabilidad, para garantizar el acceso a una educación de calidad con igualdad de oportunidades (Echeita y Duk, 2008). Sin embargo, el proceso recorrido hasta esta aproximación teórica y las políticas educativas inclusivas ha sido complejo y no exento de dificultades.

Tal como plantea Parrilla (2002), se reconocen una serie de momentos desde la negación total del derecho a la educación, la segregación de los grupos *diferentes*, el enfoque de la integración y el momento de reestructuración, en el cual la inclusión se define como “participar en la comunidad de todos en términos de que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.” (p. 18).

La inclusión así entendida ha permitido resaltar la importancia de promover una participación activa y comprometida (Echeita y Domínguez, 2011), añadimos crítica y colaborativa, en la educación, en la cual la diversidad es reconocida como valor y oportunidad. Exclusión e inclusión forman un continuo, un espectro, donde se reconocen situaciones intermedias en las que diferentes colectivos pueden encontrarse en *riesgo de exclusión* o en *proceso de inclusión*, aunque no plena. En palabras de Parrilla, Gallego y Morfiña (2010), se trata de conceptos opuestos que podríamos situar uno en cada extremo del continuo, que se construyen y reconstruyen socialmente y en donde la inclusión efectiva es la meta a lograr, que permita una participación activa y plena en condiciones de equidad y justicia social.

En este sentido, la referencia a la justicia social es inevitable, si entendemos que “conlleva a pensar en los excluidos como seres humanos con derechos, y en la sociedad como institución con obligaciones de justicia hacia ellos” (Parrilla, 2002, p.19). Este concepto, ampliamente debatido y trabajado por Rawls (1995), Sen (2010), Bolívar (2005) y Dubet (2012), entre otros, trasciende entonces lo político-normativo y abarca diferentes planos de desarrollo: cultural, económico y, sobre todo, educativo y, por tanto, acepta múltiples formas de ser abordado (Cuenca, 2012). La defensa de la justicia social como principio se traduce, en el ámbito de la educación superior, en el debate respecto a cuál debería ser la mejor forma de acortar esta brecha para quienes se encuentran en situaciones intermedias en el continuo exclusión-inclusión.

#### ACERCA DE LOS COLECTIVOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD

Referir a la exclusión-exclusión como proceso que afecta a determinados colectivos en situación de vulnerabilidad requiere especificar necesariamente a quié-

nes se incluye y por qué motivos. Consideramos, entonces, a aquellos grupos en situación de vulnerabilidad como efecto de procesos sucesivos de marginación, desigualdad y discriminación en diferentes ámbitos de desarrollo (salud, educación, económico, entre otros). Grupos o colectivos que están en una situación resultante de condicionamientos histórico-sociales, pero que no portan esta condición como parte intrínseca de su identidad. Sin embargo, su misma circunstancia impide o dificulta su desarrollo pleno y la garantía de los derechos humanos que les corresponden (Gairín y Suárez, 2012; Loyo y Calvo, 2009).

Tal como plantea Terigi (2010), reafirmar la opción por utilizar la expresión “vulnerabilizados”, que no “vulnerables”, remarca que nos referimos a una situación problemática que, afectando a niños, niñas y jóvenes, es efecto de procesos de desigualdad en la participación en espacios sociales vitales, en el acceso a bienes y servicios, y en la distribución económica, pero donde también se reconoce una posibilidad de ser revertida antes que un destino prefijado.

Desde el análisis sociológico, la definición de una serie de ejes que pueden originar situaciones de desigualdad social, como el aspecto socioeconómico y urbano-rural, el género, la condición étnica y racial, las necesidades especiales o la edad, entre otros, resultan criterios para definir colectivos en situación de vulnerabilidad en la educación superior (Gairín y Suárez, 2014; Subirats, 2004).

Estudiantes ubicados en los quintiles I y II y que se encuentran en situación de residencia rural, mujeres en ciertas áreas y carreras, estudiantes pertenecientes a grupos indígenas, afrodescendientes y gitanos, entre otras minorías, estudiantes con necesidades especiales y estudiantes adultos son colectivos en situación de vulnerabilidad o pueden llegar a serlo en circunstancias específicas de acuerdo con los particulares contextos y realidades socioculturales donde se insertan.

Cabe reconocer que, en el marco de enfoques segregacionistas e incluso integracionistas en la educación, esta caracterización ha funcionado en ocasiones como un eje de discriminación. Como toda clasificación, responde a un intento por sintetizar una realidad compleja y multidimensional, con fines analíticos o de intervención, y que puede resultar por tanto reduccionista. Sin embargo, por ejemplificar, las denominadas políticas compensatorias o afirmativas, pese a estar también en discusión como la manera más apropiada para el abordaje de la vulnerabilidad o exclusión, representan propuestas concretas de acción ampliamente estudiadas (Pedroza, Villalobos, Farfán y Navarrete, 2006).

Aunque han disminuido las desigualdades de género en acceso y se observa una tendencia a la feminización de la matrícula en educación superior en determinadas carreras (Rama, 2009), continúa existiendo una desigual distribución de oportunidades educativas para las niñas de familias pobres, provenientes de zonas rurales, de origen indígena o afrodescendientes (Winkler y Cueto, 2004). Asimismo, independientemente del género, la pertenencia a un raza o etnia (Arancibia, Guerrero, Hernández, Maldonado y Román, 2014; Araújo-Olivera y García, 2012), las situaciones de discapacidad (Andreu y Navas, 2010; Hanne y Mainardi, 2013) y la condición socioeconómica cuando está por debajo de los niveles mínimos esperados en un país (OEI, 2010) son señalados por la literatura reciente para referirse a la situación de vulnerabilidad de los estudiantes en la educación superior.

A su vez, el reconocimiento del impacto negativo de condiciones contextuales actuales (guerras, conflictos territoriales, violencia de género, entre otras) ponen de relieve la necesidad de reconocer nuevos colectivos en situación de vulnerabili-

dad. González y Blandón (2014) resaltan, por ejemplo, a los desplazados (aquellos que viven en condiciones precarias en el ámbito rural), los reinsertados (quienes se encontraban privados de la libertad y luego deciden volver a la sociedad) y las víctimas de conflictos (aquellos que sufren o han sufrido violencia en el marco de conflictos armados). Otros estudios se refieren a los denominados estudiantes trabajadores o no habituales: quienes tienen la necesidad de trabajar y estudiar a la vez, por lo regular en horarios nocturnos, poseen, además, responsabilidades familiares a su cargo y sobrecarga en cuanto a la esperada para acceder a la educación superior (Medrano, 2014; Rama, 2009).

Las universidades iberoamericanas deben enfrentarse, en este contexto, al desafío de incorporar a los estudios a esos colectivos en situación de vulnerabilidad, así como orientar la formación hacia el desarrollo de competencias que les permitan, como ciudadanos, la participación activa, crítica y transformadora.

Aparte de definir quiénes serían los sujetos prioritarios de una educación inclusiva, ya que por su misma definición se incluye a todos, se requiere avanzar un paso más y puntualizar qué características deberían exigirse a las universidades como organizaciones inclusivas, qué principios, compromisos y estructuras.

La igualdad de oportunidades en la educación superior, por tanto, requiere definir una política universitaria que garantice a todos los estudiantes, sin importar sus condiciones de origen, la posibilidad de “probar su oportunidad” emprendiendo un estudio universitario” (Renaut, 2008, p. 6).

De acuerdo con Blanco (2007), “la inclusión es, antes que nada, un asunto de derechos y una cuestión de justicia y de igualdad” (p. 24), que debe plantearse como un movimiento que abarque a todos los estudiantes proporcionando una educación de calidad, pertinente y acorde con las demandas actuales de la sociedad del conocimiento.

## **LA INCLUSIÓN DE COLECTIVOS VULNERABLES EN LA UNIVERSIDAD**

### *El acceso y la expansión de la cobertura como sinónimos de inclusión*

En líneas generales, existe un gran avance en la universalización de la educación y en el alcance de los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Según datos recogidos en el *Informe de la Educación para Todos* (Unesco, 2015), en 2015 se estimaba que la tasa neta de matriculación en la enseñanza primaria llegaría a 93%. Este avance respecto de la escolarización en el nivel primario (aunque ahora se observa un cierto estancamiento) no ha tenido su correlato en la educación superior, donde continúan persistiendo brechas en el acceso, permanencia y egreso para los colectivos en situación de vulnerabilidad (ver informes elaborados como parte del proyecto ACCEDES: <http://projectes.uab.cat/accedes/>).

Cabe aclarar, sin embargo, que esto no sólo se relaciona con el fenómeno de la exclusión: la educación superior no posee capacidad para absorber a todos los estudiantes, y se presenta un problema de atención a la demanda; por otro lado, quienes logran egresar puede que ya no tengan opción en educación superior. Datos para la región iberoamericana señalados en Brunner y Ferrada (2011, p. 57) resaltan que un porcentaje significativo de jóvenes entre quince y diecinueve años no ingresan al sistema escolar, abandonan antes de terminar el ciclo secundario o, si se encuentran cursando estudios, presentan un marcado rezago de edad.

La educación secundaria, paso previo al nivel superior, presenta un panorama más desolador. Si bien la tasa de matrícula promedio aumentó de 67 a 72%, per-

sisten altas tasas de repetición y deserción escolar que se relacionan con los bajos índices de jóvenes que logran completar este ciclo (Unesco, 2013, p. 24). Datos reseñados por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010) advierten que, además de la heterogeneidad entre países iberoamericanos en este indicador, existe una brecha entre los niveles educativos: la tasa neta de matrícula en el nivel secundario es inferior a la del primario, que alcanza 75 y 96%, respectivamente.

Por lo que afecta a los estudios superiores, hay que reconocer el esfuerzo de favorecer la inclusión de los colectivos vulnerables en la educación superior a partir de promover su acceso a las instituciones, por ejemplo, a través de políticas o programas de plazas o cupos. Sin embargo, si bien el acceso formal a la universidad puede ser entendido como un primer paso, es preciso admitir que existe una distancia entre “estar dentro” de la institución y garantizar el derecho a la educación superior, al asegurar condiciones adecuadas que permitan una inclusión real y el logro de aprendizajes pertinentes y de calidad.

En primer lugar, una de las principales características señaladas en la última década para la educación superior es su masificación. En el periodo 2000-2008, la matrícula evidencia un crecimiento de 62%. Así, alrededor de 22 millones de personas, equivalente a 13% de la matrícula mundial, tuvieron acceso al sistema de educación superior en los países de la región iberoamericana (Brunner y Ferrada, 2011).

Esta expansión de la matrícula no implicó un cambio en el modelo educativo, prerrequisito imprescindible para dar respuesta a las demandas y necesidades de los diferentes colectivos en situación de vulnerabilidad (Rama, 2009). En este sentido, la ampliación de la cobertura estuvo ligada a procesos de regionalización y diferenciación institucional más que a cambios concretos y de tipo estructural (el currículo en la formación docente y la estructura administrativa) para atender las exigencias de interculturalidad, eliminación de barreras arquitectónicas y accesibilidad, compensación de deficiencias en la formación previa, entre otras reivindicaciones y carencias expresadas por dichos colectivos.

En segundo lugar, el supuesto de que la igualdad de oportunidades en el acceso eliminaría las disparidades iniciales requiere ser revisado, tal como menciona Cuenca (2006), a la luz de diversas investigaciones que coinciden en resaltar barreras institucionales asociadas a la retención, el abandono o la persistencia de los estudiantes en situación de vulnerabilidad una vez logrado el acceso.

Esta primera apertura institucional ha demostrado ser insuficiente si sostenemos, como mencionamos, la inclusión como participación plena y activa.

### *Barreras institucionales en la inclusión de colectivos vulnerables*

Una consolidada tradición de investigación se ha preocupado por definir y analizar los diferentes condicionamientos que afectan la trayectoria de los estudiantes de educación superior en situación de vulnerabilidad. Problemáticas como el abandono, la retención y permanencia o el completar los estudios han sido ampliamente abordadas desde diversos enfoques y metodologías (Badillo, 2011; Bergin, Cooks & Bergin, 2007; Bru, 2010; Pineda y Pedraza, 2011; Swail, Redd & Perna 2003; Wilson, Iyengar, Pang, Wamer y Lucas, 2012).

Es importante mencionar aquí los aportes de Braxton (2000), que diferencia enfoques para el estudio del abandono en la educación superior de acuerdo con la priorización de las variables explicativas sobre este fenómeno:

- Modelos explicativos desde un enfoque psicológico, basados en el análisis de las características personales e individuales de los estudiantes.
- Modelos explicativos desde un enfoque económico, que hacen referencia a variables económicas desde el análisis costo-beneficio.
- Modelos explicativos desde un enfoque sociológico, que focalizan el análisis del contexto social y factores externos a los sujetos.
- Modelos explicativos desde un enfoque organizacional, en los cuales la variable fundamental es la institución, sus límites y posibilidades en cuanto a lo que ofrece a los estudiantes.
- Modelos explicativos desde enfoques integradores, en los que los procesos de adaptación e integración de los estudiantes a la institución, y la capacidad de éstas en apoyarles en cuanto a las exigencias del contexto universitario, constituyen las variables esenciales (Himmel, 2002; Torrado, Rodríguez, Freixa, Dorio, y Figuera, 2010).

Coincidiendo con este último enfoque, sostenemos que los fenómenos que dificultan la trayectoria universitaria de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, entre ellos el abandono, requieren abordajes multidimensionales (Canales y De los Ríos, 2009). Se trata de incorporar en el análisis y la intervención variables familiares, afectivas, contextuales y, sobre todo, institucionales, al destacar que las propias universidades deben ser revisadas en pos de la inclusión de colectivos en situación de vulnerabilidad.

Himmel (2002), al revisar los modelos organizacionales vinculados a la deserción y las características de las universidades, subraya como indicadores relevantes: la calidad de la docencia y de las experiencias estudiantiles dentro del aula, actividades y servicios que la institución ofrece a los estudiantes (culturales, deportivas, asistencia en salud), así como los recursos bibliográficos y la disponibilidad de laboratorios en la institución. Estos factores pertenecen al ámbito de actuación de las propias universidades y, por lo tanto, son susceptibles de ser modificadas por éstas.

Además de las anteriores barreras que dificultan una universidad inclusiva, interesa resaltar tres limitaciones principales para los estudiantes en situación de vulnerabilidad. En primer lugar, las relativas a la transición entre el nivel secundario y el superior. El comienzo de una nueva etapa formativa es un hito importante que requiere un acompañamiento y acogida institucional apropiados; por ejemplo, Lorenzo, Argos, Hernández y Vera (2014) destacan la necesidad de desarrollar procesos y acciones de transición entre niveles que prioricen dinámicas de colaboración, más que una visión burocrática.

En segundo lugar, cabe considerar limitaciones para desempeñarse de acuerdo con los estándares académicos universitarios. En muchas ocasiones, la trayectoria escolar previa de los estudiantes en situación de vulnerabilidad se caracteriza por una baja calidad educativa y una menor dotación de capital social inicial (Díaz-Romero, 2010). Por ello, la implementación continua y sostenida de acciones tutoriales y de orientación, con la implicación del profesorado, son fundamentales. Es pertinente recordar aquí los documentos y materiales desarrollados en el proyecto ACCEDES ya mencionado (Gairín, 2014; Gairín, Castro y Rodríguez-Gómez, 2014; Gairín, Palmeros y Ávila, y Barrales, 2014; Gairín, Rodríguez-Gómez y Castro, 2012).

En tercer lugar y como problemática global vinculada a las anteriores, están aquellas dificultades asociadas a la persistencia de estereotipos, prejuicios y prác-



ticas discriminatorias. Ésta, que podría decirse afecta de manera más directa, por ejemplo, a estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas o afrodescendientes, es un condicionamiento que transversaliza la experiencia estudiantil en la universidad. Como plantea Gentili (2009), la persistencia del racismo educativo se expresa no sólo en procesos de discriminación pedagógica y curricular, sino también “en una constante segregación que sufren estos grupos en la calidad y la cantidad de sus oportunidades educativas”.

La intención es, entonces, incorporar nuevas aproximaciones al análisis entendiendo la multidimensionalidad de las situaciones de vulnerabilidad que afectan a los estudiantes universitarios y dejando atrás los enfoques basados en déficit que se centran en el estudiante, sus características personales, como factor principal de éxito o fracaso educativo.

#### *El rol de las universidades en la atención de los colectivos vulnerables*

Las variadas formas que adquieren la exclusión y la vulnerabilidad delimitan un escenario complejo que exige a las universidades actuaciones en un sentido bidireccional; esto es, tanto hacia los estudiantes como hacia la propia institución, y superar la predominancia de actuaciones de carácter asistencial o remedial que parten de entender el proceso de inclusión como una actuación dirigida sólo al estudiante.

Contar con una gestión integral de los soportes institucionales disponibles para reconocer la diversidad de sus necesidades, formas de atenderlas, y promover la permanencia y egreso de estos estudiantes, sería fundamental (Canales y De Los Ríos, 2009).

Los aportes que se esperan de los sistemas de educación superior en Iberoamérica, como plantean Brunner y Ferrada (2011, p. 49), pueden ser resumidos en tres aspectos: promover la cohesión e integración sociales; contribuir al crecimiento y la competitividad; y ayudar al fortalecimiento de las instituciones para la gobernabilidad democrática. En este marco, las universidades adquieren un rol primordial: formar el capital humano imprescindible para mejorar la sociedad en esas tres direcciones.

Sintetizando lo postulado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2012), las universidades pueden contribuir, además, a la inclusión social de los jóvenes con diferentes acciones, entre otras:

- Ofrecer condiciones reales de oportunidad para los estudios universitarios, al constituirse como un espacio educativo fundamental.
- Promover la investigación, creación y difusión de conocimiento para la inclusión y equidad de oportunidades en la educación superior.
- Favorecer la responsabilidad social a partir de proyectos y políticas a largo plazo que fomenten el desarrollo del país y el bienestar de la población, y aportar, así, elementos a la resolución de problemas en diferentes ámbitos (social, político, económico, ambiental).
- Formar profesionales con capacidad de crear, aplicar y transferir conocimientos pertinentes y de calidad, con sentido ético y de defensa de los derechos humanos y valores democráticos.

Repensar el rol de las universidades como organizaciones inclusivas comienza por afirmar, entonces, que una organización educativa inclusiva es “aquella que afron-

ta la inclusión como proyecto global, que afecta a la institución en su conjunto” (Parrilla, 2002, p. 20) y que, en consecuencia, acoge y valoriza la diversidad de sus estudiantes promoviendo actuaciones que garanticen su permanencia y egreso.

Avanzar en el logro de la inclusión plena de los colectivos en situación de vulnerabilidad se postula como una tarea en dos direcciones: no sólo hacia los estudiantes en situación de vulnerabilidad, en forma de acciones o programas específicos, sino también hacia la propia institución, esto es, revisando sus estructuras, dinámicas y profesionales (Díaz-Romero, 2010).

Concretamente, y como venimos sosteniendo, requiere profundizar el diseño, implementación y evaluación de acciones destinadas a los estudiantes, y, a la vez y de manera coordinada, abordar actuaciones de análisis y mejora de las posibles resistencias propias de la institución y de sus actores (autoridades, profesorado, estudiantes, personal administrativo), que dificultan el camino hacia la inclusión. Para ello, una parte fundamental es sensibilizar a la comunidad universitaria en su conjunto y promover su implicación activa en el reconocimiento y la valoración de la diversidad.

Actuaciones específicas en esta dirección implicarían, entre otras (Didou, 2011; Pérez y Sarrate, 2013; Schmelkes, 2012):

- Revisar los mecanismos de acceso y nivelación para los estudiantes en situación de vulnerabilidad, y promover programas de fortalecimiento pedagógico.
- Revisar los mecanismos administrativos de atención a los estudiantes que, en ocasiones, se vuelven impedimentos, y proporcionar información relativa a las carreras y requisitos necesarios (competencias).
- Promover una formación integral del profesorado, orientada a la inclusión.
- Desarrollar investigaciones relativas a la inclusión y sus modos de abordaje.

En síntesis, el rol de las universidades en la inclusión de colectivos vulnerables no debe agotarse en la extensión de la cobertura, sino también promover y concretar las condiciones que garanticen el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en situación de vulnerabilidad a una educación superior inclusiva y de calidad (OEI, 2010).

### COMENTARIOS FINALES

La educación superior entendida como bien, recurso y derecho, punto de partida de este ensayo, contribuye no sólo al desarrollo de los sujetos en la consecución de otros derechos y bienes, sino también al logro de objetivos a nivel social. Particularmente, destacamos el que puede aportar a promover e impulsar la justicia social.

A lo largo de este artículo, hemos querido resaltar el papel de las universidades como organizaciones inclusivas delineando tres orientaciones para repensar este rol. Supone, como hemos mencionado, asumir el proceso de inclusión como un proyecto coherente, con la misión y los objetivos institucionales, orientados a promover el desarrollo pleno de todos los estudiantes; global, por cuanto afecta a las estructuras de la propia institución; e integral, puesto que debe contar con la implicación de todos los actores (directivos, administrativos, profesorado, estudiantes).

La primera orientación implica considerar que el acceso no es igual a la inclusión, ya que hablar de inclusión es hablar de participación, y, por tanto, no basta con proporcionar o favorecer el ingreso a las instituciones si luego no

se ponen en práctica medidas que apoyen a los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

La segunda orientación encierra ampliar el análisis y las áreas de intervención para el logro de la inclusión plena, por considerar que la propia universidad debe movilizar sus estructuras para acoger y valorizar la diversidad de los estudiantes que están en ella. En este sentido, no bastaría con implementar programas o acciones de inclusión si éstos no son evaluados e institucionalizados, transformando la vida de la institución.

Para ello, resulta imprescindible un mayor conocimiento del cuerpo estudiantil que se encuentra en la institución, aunque también debería ampliarse a los demás actores, y permitir visibilizar los colectivos vulnerables y contar con información certera y precisa para el diseño de estas políticas de la manera más adecuada posible. La disponibilidad de datos censales actualizados y producidos en las universidades contribuiría a esta orientación.

Finalmente, contar con la implicación de todos los actores (directivos, administrativos, profesorado, estudiantes). La construcción de una universidad inclusiva requiere, como condición necesaria, la participación activa en la toma de decisiones de los propios estudiantes en situación de vulnerabilidad y el consenso, por ejemplo, en cuanto a los criterios y definiciones que se utilizarán en esta caracterización.

Si bien nos hemos referido de modo genérico a las “universidades”, no dejamos de reconocer su distinta ubicación (geográfica, social, cultural...) y las singularidades que asume la exclusión de colectivos vulnerables por su multidimensionalidad. Resulta esencial, al respecto, concretar “mecanismos institucionales precisos, adecuados, pertinentes y oportunos para intervenir frente a las situaciones concretas de vulneración de derechos” (Terigi, 2010).

Dichos mecanismos contienen acciones en diferentes planos: organizativas, curriculares, formativas, de infraestructura (espacios físicos), servicios y apoyos tecnológicos, actividades de socialización y participación en áreas institucionales. Estos mecanismos deberían transversalizar, además, las tres funciones básicas que tradicionalmente han desarrollado las universidades: formación, investigación y extensión (responsabilidad social universitaria).

Resulta pertinente entonces, y enlazando aquí con lo planteado por la ANUIES, especificar que en el ámbito de la formación se trata de fortalecer la creación y transferencia de conocimientos relevantes socialmente, enmarcados en una perspectiva de derechos y valores democráticos. Para ello, es fundamental la revisión del currículo y los planes de estudio con sentido crítico, entre otras acciones.

En la investigación, jerarquizar la producción y difusión de conocimientos, que recupere problemáticas vinculadas a la inclusión y la equidad de oportunidades en la educación superior. El diagnóstico de situaciones de vulnerabilidad, su objetivación y análisis a partir de la construcción de datos fiables y confiables, y su posterior socialización, constituirá un aporte no sólo al ámbito académico, sino también en el diseño de políticas educativas.

En cuanto a la responsabilidad, fortalecer el diálogo con la sociedad y articular conjuntamente políticas y proyectos orientados al desarrollo y bienestar de la sociedad. Para ello, la puesta en marcha de programas y actuaciones alineados con intereses sociales de mayor índole y contruidos en colaboración con los propios destinatarios resulta un eje primordial.

Si bien es preciso tomar en cuenta qué estrategias concretas se enlazan a cada institución, sus características institucionales y el contexto particular donde se en-

cuenta, interesa resaltar estas tres orientaciones como premisas para el logro de la inclusión. Sin una visión institucional de conjunto difícilmente podrán sostenerse en el tiempo acciones específicas o diseñadas para un determinado colectivo.

Cabe recordar, por otra parte, que la inclusión social no es atribución exclusiva de las universidades, sino que debe formar parte de las políticas y acciones que emprenda el Estado, y es que la atención de colectivos vulnerables no es una preocupación privativa de un ámbito educativo o de tipo institucional; es una cuestión de justicia social.

El panorama actual, caracterizado también por procesos de inclusión-exclusión del conocimiento y de otras áreas de desarrollo, demanda mejorar la calidad, y diseñar e implementar estrategias que fomenten el acceso, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes a una educación que promueva ciudadanía, forme en valores y permita un desarrollo laboral suficiente para una vida digna, productiva y socialmente solidaria (CEPAL, 2015).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreu, A. y Navas, N. (2010). Estudiantes con discapacidad en la educación superior: necesidades y orientaciones para la intervención. En Víctor, M. (coord.). *Universidad sin barreras. Atención a los estudiantes con discapacidad en la universidad* (pp. 91-123). Madrid: UNED.
- ANUIES (2012). *Inclusión con responsabilidad social*. México.
- Arancibia, M. Guerrero, D. Hernández, V., Maldonado, M. y Román, D. (2014). Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. *Psicoperspectivas*, 13 (1), 35-45.
- Araújo-Olivera, S. y García, A. (2012). Educación superior latinoamericana: diversidades y homogeneidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58, 1-11.
- Badillo, J. (2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Estudios sobre Educación*, 61, 26-33.
- Barro, S. (coord.) (2015). *La transferencia de I+D, la innovación y el emprendimiento en las universidades*. Chile: CINDA.
- Bergin, D., Cooks, H. & Bergin, C. (2007). Effects of a college access program for youth underrepresented in higher education: A randomized experiment. *Research in Higher Education*, 48 (6), 727-750.
- Blanco, R. (2007). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica*, 29, 19-27.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 41-69.
- Braxton, J. (ed.) (2000). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Bru, C. (2010). La enseñanza universitaria para personas mayores: evolución conceptual, innovación educativa y adaptación a las demandas sociales del siglo XXI. Investigación y buenas prácticas de trabajo académico con mayores en España. *Palabras Mayores*, 5, 2-30.
- Brunner, J. y Ferrada, R. (eds.) (2011). *Educación superior en Iberoamérica*. Chile: CINDA.
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). *Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario*. Universidad de Santiago de Chile.
- CEPAL (2015). *Educación, cambio estructural y crecimiento inclusivo en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL-Naciones Unidas.

- Cuenca, R. (2006). Inclusión en la educación superior. En Díaz-Romero, P. (ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior* (pp. 34-38). Perú: OEI/Fundación Equitas.
- \_\_\_\_\_. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1 (1), 79-93.
- Díaz-Romero, P. (2010). *Universidades de calidad: universidades inclusivas*. Chile: Fundación Equitas.
- Didou, S. (2011). Cobertura y promoción de la equidad en el sistema de educación superior en México. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 59- 65.
- Didou, S. y Jaramillo, V. (2014). *Internacionalización de la educación superior y la ciencia en América Latina: un estado del arte*. Caracas: Unesco/ IESALC.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 55, 85-105.
- Echeita, G. y Domínguez, A. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, 17, 23-35.
- Echeita, G. y Duk (2008). Inclusión rducativa. *REICE*, 6(2), 1-8.
- Eurydice (2011). *La modernización de la educación superior en Europa*. Bruselas: EACEA.
- Gairín, J. (coord.) (2014). *Colectivos vulnerables en la universidad: reflexiones y propuestas para la intervención*. España: Wolters Kluwer.
- 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., Palmeros y Ávila, G. y Barrales, A. (coords.) (2014). *Universidad y colectivos vulnerables*. México: Ediciones del Lirio.
- Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro, D. (coords.) (2012). Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica. España: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. y Suárez, C. (2012). La vulnerabilidad en educación superior. En Gairín J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro, D. (coords.). Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica (pp. 39-58). España: Wolters Kluwer.
- \_\_\_\_\_. (2014). Clarificar e identificar los grupos vulnerables. En Gairín, J. (coord.). *Colectivos vulnerables en la universidad: reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 33-61). España: Wolters Kluwer.
- 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.
- González, J. y Blandón, A. (2014). Nuevos colectivos vulnerables en el contexto del conflicto interno colombiano. En Gairín, J. (coord.). *Colectivos vulnerables en la universidad: reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 63-85). España: Wolters Kluwer.
- Hanne, A. y Mainardi, A. (2013). Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 172-192.
- Himmel, E. (2002) Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, segundo semestre, 91-107.
- Lemaitre, M. y Zenteno (eds.) (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica*. Chile: CINDA.

- Lorenzo, M., Argos, J., Hernández, J. y Vera, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación*, XX1, 17 (1), 15-38.
- Loyo, A. y Calvo, B. (2009). *Centros de transformación educativa. México DF*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Medrano, H. (coord.) (2014). Estudiantes no habituales. En Gairín, J., Castro, D. y Rodríguez-Gómez, D. (eds.). *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica* (pp. 1-27). Chile: Santillana del Pacífico.
- OEI (2010). *2021. Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Parrilla, Á., Gallego, C. y Moriña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Pedroza, R., Villalobos G., Farfán, G. y Navarrete, S. (2006). *Políticas compensatorias para la educación superior en 10 países de América Latina*. México.
- Pérez, G. y Sarrate, M. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Una educación superior inclusiva. *Educación*, XX1, (16) 1, 85-104.
- 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**.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Renaut, A. (2008). La Universidad frente a los desafíos de la democracia. *Temas y Debates*, 16, 153-161.
- Schmelkes, S. (2012). Multiculturalismo, educación intercultural y universidad. En Tubino, F. y Mansilla, K. *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina* (pp. 55-85). Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus.
- Subirats, J. (dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa, Colección Estudios Sociales, núm. 16.
- Swail, W., Redd, K. & Perna, L. (2003). Retaining minority students in higher education: A framework for success. *ASHEERIC Higher Education Report*, 2 (30).
- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer Educativo*, 100, 75-78.
- Tezanos, J. (2004). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En Tezanos, J. (ed.). *Tendencias en desigualdad y exclusión social* (pp. 11- 53). Madrid: Editorial Sistema.
- Torrado, M., Rodríguez, M., Freixa, M., Dorio, I. y Figuera, P. (2010). Models explicatius i factors associats a l'abandonament universitari. En Gairín, J., Figuera, P. y Triadó, X. (coords.). *L'abandonament dels estudiants a les universitats Catalanes* (pp. 11-32). Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).
- Unesco (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. París: OREALC/Unesco.

- \_\_\_\_\_. (2015). *Informe de la Educación para Todos. La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*. París.
- Unesco/IESALC (2008). *Declaración final de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Conferencia Regional de Educación Superior.
- Wilson, Z., Iyengar, S., Pang, S-S., Wamer, I. & Luces, C. (2012). Increasing access for economically disadvantaged students: The NSF/CSEM & S-STEM Programs at Louisiana State. *Journal of Science Education and Technology*, 21 (5), 581-587.
- Winkler, D. y Cueto, S. (eds.) (2004). *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Plataforma Regional de Educación América Latina– PREAL.