

INCLUSIÓN EN EL AULA

El paradigma de la Inclusión en general y el de la Educación Inclusiva en las Instituciones de Educación Superior

Servando Gutiérrez Ramírez

servandogr@gmail.com

Universidad Autónoma Metropolitana

RESUMEN

La inclusión, tal como se maneja en la presente reflexión y entre algunas de las características que le son propias se encuentran el aprender a vivir y trabajar/colaborar juntos, a participar de manera activa y oportuna en la conformación de planes, programas y acciones que posibiliten mejorar esos sistemas y estructuras para que sean aún más benéficos para todas y todos los involucrados; y es un llamado a la participación, pero sobre todo, a la colaboración de todas-todos las-los involucrados. Así considerada, la inclusión es y tiene que ver más con la respuesta a lo heterogéneo, a lo diverso dentro de la institucionalidad, en donde todas las personas son un elemento por demás importante...denota también que no se trata sólo de incorporar a los grupos de la sociedad a la escuela, lo cual es muy importante, pero no es suficiente. Pensar la inclusión de una manera más amplia implica que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se formen en espacios educativos en los que sean conscientes de que si falta una o uno por motivos de clase, orientación sexual, género, etnia, lengua, cultura, discapacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidos todos ni todas. Por su parte, la educación inclusiva se constituye como uno de los grandes temas transversales e interseccionales que permean a todas las sociedades y a las instituciones de educación en general, y de manera específica a las de educación superior que requieren, para su atención inmediata, la creación de culturas, políticas y prácticas de inclusión en todos sus niveles de competencia, formación e intervención donde, por ejemplo, la cultura de paz, los derechos humanos, la igualdad de género, la interculturalidad sean también asuntos y temáticas de vital importancia a ser considerados en este tipo de educación que pretenda ser inclusiva en todos los sentidos. Por tanto, es deseable y obligatorio que en las instituciones educativas de todos los niveles de escolaridad, puedan adoptarse o generarse políticas donde se considere la flexibilidad en el currículo escolar y en los enfoques pedagógicos respectivos, por un lado, y por el otro, se fomenten lineamientos y acciones institucionales que propicien el desarrollo de actitudes que fortalezcan una cultura de equidad, de justicia social y de respeto por lo diverso, lo diferente, lo distinto.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, educación inclusiva, interseccionalidad, transversalidad.

INTRODUCCIÓN

En una sesión en la Cámara de Diputados de la Ciudad de México, realizada en diciembre del 2022, Teresita, una simpática, muy sensible y grandilocuente niña indígena de 11 años proveniente de una zona altamente marginada de la Sierra Norte de Puebla, quien además presenta un problema de motricidad que la tiene postrada desde muy temprana edad en una silla de ruedas, habló de su situación en particular pero que refleja la penosa vulneración en que se encuentran miles, por no decir millones de personas que, como ella, viven una condición no sólo de discapacidad. Teresita fue contundente al señalar: “la discapacidad y la inclusión no son contagiosas...la ignorancia sobre ellas, sí lo es”.

Para tener un contexto amplio que nos permita evidenciar y comprender bien a bien lo dicho por esta aún niña y casi adolescente y nos lleve a ubicar la importancia de hablar de la Inclusión en general, y de la Educación Inclusiva en lo particular en todos los niveles educativos del país, debe destacarse la siguiente información proporcionada primero, por la Organización de las Naciones Unidas (2019) y la UNESCO (2022), en donde estas instancias urgen a priorizar la educación ante la crisis mundial que se observa en dicha materia; y segundo, la información contenida en el informe “Discapacidad y derecho a la educación en México” de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejor-edu, 2022).

La UNESCO por ejemplo, en diversos foros ha realizado firmes y elocuentes llamados a la movilización mundial para hacer de la educación una prioridad en la agenda global, pues de acuerdo a sus datos en 2022-2023, en el planeta 244 millones de niños y jóvenes no están escolarizados, evidenciando de esta manera que el actual sistema educativo mundial no consigue proporcionar cobertura suficiente ni un aprendizaje de calidad para todos, ni ayuda suficientemente a construir sociedades pacíficas, justas y sostenibles a lo largo de la vida. Y si a esto se suma que la pandemia de covid-19 generó la mayor perturbación de la educación en la historia, no es de sorprender el que se haya agravado la crisis ya existente en materia de inclusión, calidad y pertinencia educativa.

Asimismo, este organismo internacional ha enfatizado que la educación debe respetarse como un derecho humano y debe reconocerse como clave para alcanzar un desarrollo sostenible, y ello permita visibilizar los retos que aún se enfrentan para lograr una educación de carácter universal. Con base en estos primeros datos sociodemográficos no debe pasarse por alto el que las niñas/niños y adolescentes que no han logrado asistir a la escuela, 617 millones más no pueden leer ni tienen los conocimientos básicos de matemáticas.

Las estadísticas de la UNESCO sobre los desafíos educativos en el mundo revelan que los sectores de la población más pobres son los que enfrentan mayores gastos para acceder a la educación. Se estima que el 39 por ciento

del presupuesto total de educación lo asumen los hogares de países de ingresos bajos y medios bajos, y 12 por ciento de las familias tienen que pedir prestado para pagar la educación de sus hijos...situación por demás lamentable.

Por su parte, y en torno a México, la Mejor-edu (2022) anota en su informe que en 2021-2022 había 343 mil niñas, niños y adolescentes con discapacidad que no sabían leer ni escribir, es decir, el 15.2 por ciento de la población con discapacidad en edad escolar es analfabeta en pleno siglo XXI, y donde “niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad y sus familias siguen enfrentando barreras en el acceso, permanencia, aprendizaje y egreso a la educación básica y media superior”, no se diga a nivel superior. A dicha situación, hay que agregar que “no todas las escuelas ni los planteles están preparados ni tienen las condiciones necesarias para otorgar un servicio educativo adecuado a las necesidades que puedan presentar las personas con discapacidad”.

Siguiendo con la información de esta Comisión, se retoma el dato del Censo de Población 2020, para indicar que en México había poco más de 2 millones (2,108,786) de personas con discapacidad (PcD) entre los 5 y los 17 años, es decir, en edad escolar; que más de medio millón (506,455) del alumnado con alguna discapacidad estaban escolarizados, representando solo el 24 por ciento de este grupo; y se enfatizaba que el 76 por ciento de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad no estaban cubiertas por el Sistema Nacional de Educación.

Se reportó también que sólo 6 de cada 10 PcD, de entre 20 y 24 años, logró concluir la educación básica en el año 2020; que sólo 70.7 por ciento de las personas de 12 a 14 años con discapacidad había finalizado la primaria, versus el 90 por ciento del mismo grupo de edad, pero sin discapacidad. Sumado a lo anterior, la diferencia en el porcentaje de jóvenes de 15 a 17 años que tenía la secundaria terminada y que podría cursar la educación Media Superior, entre la población sin y con discapacidad fue de 81.6 por ciento en el primer caso, y en el segundo fue de 64.8 por ciento, es decir, una diferencia de 16.8 puntos porcentuales.

Entre las conclusiones más importantes de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejor-edu, 2022), se anota que “La mayoría de las escuelas de educación primaria, secundaria y media superior carecen de las condiciones de accesibilidad indispensables para favorecer la formación de estudiantes con discapacidad y para otorgarles experiencias educativas y sociales en igualdad de condiciones, así como el hecho de que dentro del universo del sistema educativo las escuelas públicas de zonas marginadas, rurales o con población indígena son las que cuentan con menor infraestructura de accesibilidad y apoyo. Las personas con discapacidad que pertenecen a hogares indígenas hablan una lengua indígena o viven en localidades con alto rezago social enfrentan de manera

simultánea diversas formas de exclusión en el acceso y permanencia en el sistema educativo”.

Ante realidades como las citadas y en las cuales no se puede “cerrar los ojos” a la crudeza de las mismas, hablar de inclusión y de educación inclusiva denota la suma relevancia de enfatizar sobre ellas pues los años de confinamiento social que involucró el cierre de centros educativos en todos los niveles de escolaridad motivados por los estragos generados por la pandemia de la COVID 19 que cimbró al mundo entero, evidenciaron la necesidad de poner especial atención en las habilidades educativas que venían iniciándose, desarrollándose y consolidándose antes de la crisis sanitaria (Marcelín, Gutiérrez y Valladares, 2020).

No es fortuito que en un contexto “antes y después” de la pandemia como el citado, se señale en la “introducción” de la obra Educación superior: discapacidad, experiencias y reflexiones. Hacia una transformación cultural incluyente en tiempos de pandemia de Gutiérrez, Jacobo y Jelinek (2022), que “...[con] la pandemia sanitaria generada por la aparición del SARS CoV-2, causante de la COVID 19, [se] recrudecieron y evidenciaron las desigualdades, inequidades e injusticias que posicionan a una inmensa mayoría de personas...[y] mantiene e incrementa este lamentable escenario...[para un] número de grupos con personas en condición de ‘vulnerabilidad’ que forzosamente intersecciona y transversaliza” (p. 20) a la llamada diversidad social y cultural en donde se encuadra a los grupos en condición vulnerada como lo son, por supuesto, las personas con discapacidad, pero también los indígenas, los afrodescendientes, las y los integrantes de la comunidad de la diversidad sexual y genérica, los adultos mayores, entre otros, quienes ya no se resignan más a ser meros ‘objetos’ de políticas sociales y de educación asistencialistas y de cuidados”, y han empezado a alzar la voz de la interpelación a tales situaciones (Echarri, 2020; Gutiérrez, 2021).

Aunado a lo anterior, es de destacarse que a 75 años de distancia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la Organización de las Naciones Unidas en 1948, y posteriormente lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la misma ONU –promulgada en 2006 y firmada y ratificada por México en 2007–, se enfatiza que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”, y pese a lo dicho ahí y en su momento en la Convención, aún existen millones de personas cuyos derechos humanos se encuentran seriamente limitados o totalmente negados.

Está por demás señalar que dichos sectores de la población, comúnmente considerados “minorías sociales” enfrentan barreras de acceso y participación (BAP), sean sociales, culturales, materiales, de acceso físico a todo tipo de instalaciones, incluso en el proceso de enseñanza-

aprendizaje que se ofrece en los recintos escolares. Por consecuencia, en un escenario como el citado, vale la pena hacerse una pregunta por demás fundamental: ¿qué debe entenderse cuando se hace referencia a la inclusión en general, y a la educación inclusiva en lo particular?

LA INCLUSIÓN Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Desde un enfoque sociodemográfico como el utilizado inicialmente y enriquecido con una perspectiva de Ciencias Sociales, la inclusión es considerada como un proceso de comprensión y respuesta a la heterogeneidad existente en la sociedad que permite identificar, reducir o eliminar las barreras que ponen obstáculos a la participación de las personas.

La inclusión, en este sentido, es visualizada a partir de características como las siguientes: uno, aparte de aprender a vivir y trabajar/colaborar juntos, alude a esas formas de compartir las condiciones, oportunidades y los bienes sociales disponibles que permitan la coexistencia armónica de los integrantes de las comunidades correspondientes; dos, no se trata de una estrategia para ayudar a las personas a incorporarse a los sistemas o estructuras existentes, sino a participar de manera activa y oportuna en la conformación de planes, programas y acciones que posibiliten mejorar esos sistemas y estructuras para que sean aún más benéficos para todas y todos los involucrados; y tres, no se trata de un postulado centrado en un individuo o grupo determinado de personas, ya sea por grupos etarios o con ciertas características específicas para quienes deben desarrollarse enfoques diferentes de enseñanza y trabajo, o proveerles de cierto tipo de “asistencias de apoyo”, ¡no!; es un llamado a la participación, pero sobre todo, a la colaboración de todas-todos las-los involucrados.

La inclusión, desde una perspectiva como la señalada, es y tiene que ver más con la respuesta a lo heterogéneo, a lo diverso dentro de la institucionalidad, en donde todas las personas son un elemento por demás importante (UAM-I, 2021). De esta manera, la inclusión denota también que no se trata sólo de incorporar a los grupos de la sociedad a la escuela, lo cual es muy importante, pero no es suficiente. Pensar la inclusión de una manera más amplia implica que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se formen en espacios educativos en los que sean conscientes de que si falta una o uno por motivos de clase, orientación sexual, género, etnia, lengua, cultura, discapacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidos todos ni todas.

Ahora bien, la inclusión como se ha planteado aquí y desdoblándola en lo que se denominará ahora como “educación inclusiva” y su relación con los grupos denominados “minorías”, “en vulnerabilidad” o “vulnerados”, dicha educación se constituye como uno de los grandes temas transversales e interseccionales que permean a todas las sociedades y a las instituciones de educación en general, y de manera específica a las de educación superior

que requieren, para su atención inmediata, la creación de culturas, políticas y prácticas de inclusión en todos sus niveles de competencia, formación e intervención donde, por ejemplo, la cultura de paz, los derechos humanos, la igualdad de género, la interculturalidad sean también asuntos y temáticas de vital importancia a ser considerados en este tipo de educación que pretenda ser inclusiva en todos los sentidos.

En todos los niveles de escolaridad, es deseable y obligatorio que en las instituciones educativas correspondientes puedan adoptarse o generarse políticas donde se considere la flexibilidad en el currículo escolar y en los enfoques pedagógicos respectivos, por un lado, y por el otro, se fomenten lineamientos y acciones institucionales que propicien el desarrollo de actitudes que fortalezcan una cultura de equidad, de justicia social y de respeto por lo diverso, lo diferente, lo distinto.

En esa misma dirección, será de suma relevancia que en dos de los actores fundamentales de una comunidad educativa en cualesquiera de sus niveles de escolaridad, como son el profesorado y el personal administrativo que colabora en dichas instituciones educativas, se promueva permanentemente la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos en materia de inclusión y de otras perspectivas como la de interculturalidad, de derechos humanos y de igualdad de género citadas líneas arriba, y en un marco de cultura de paz institucional.

Esfuerzos como los mencionados deberán ser apoyados firme, decidida e institucionalmente ya que implican sustentar sólidamente una visión distinta de la educación común, basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad como se ha hecho tradicionalmente y que aún se mantiene vigente en el momento presente; y porque debe reconocerse que las diferencias son inherentes a los seres humanos y por lo mismo, cada alumno/a, cada profesor/a, cada trabajador-a administrativo-a poseen capacidades, intereses, motivaciones y experiencias personales únicas e irrepetibles que se interconectan constantemente en la vivencia cotidiana que se da en las aulas y demás espacios escolares.

Como puede advertirse, el énfasis en la actitud y accionar de los dos importantes actores citados está focalizado en el desarrollo de una educación que valore y respete las diferencias, viendo éstas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social del tercer gran actor involucrado, el alumnado, y posibilite con ello, el enriquecimiento de los procesos de enseñanza/aprendizaje, la generación de un nuevo conocimiento científico, humanista y colaborativo ofrecidos en instituciones educativas que se precien de ser modernas y de vanguardia en este ya iniciado Siglo XXI.

En concordancia con estas afirmaciones en las que es posible advertir los postulados y las acciones características de una educación inclusiva, la apertura de espacios físicos y recursos educativos (p. e. materiales de

trabajo, bibliotecas, etc.), el contar con suficientes recursos tecnológicos (tabletas, computadoras, impresoras, software, hardware, etc.) y servicios de atención socio-emocionales (servicios psicológicos y médicos), deben estar garantizados para el alumnado que presente algún tipo de vulnerabilidad social o alguna necesidad educativa específica con la finalidad de favorecer sus habilidades y competencias y de brindarles una educación en igualdad de condiciones y oportunidades.

Lograr hacer lo anteriormente enunciado, permitirá complementar lo que la UNESCO (2005) ha venido sosteniendo desde inicios del Siglo XXI: que la educación inclusiva al dotar a todas las personas de los conocimientos, las competencias y los valores personales y profesionales les permitirá vivir con dignidad, construir sus propias vidas y, sobre todo, contribuir al beneficio esperado en y de las sociedades en que viven.

En este sentido, y en la dirección delineada hasta aquí, queda remarcado que la educación inclusiva en todos los niveles de escolaridad conocidos representa un proyecto de cambio fundamental en favor de una vida académica digna y de calidad para todos y todas y conlleva por ello un esfuerzo de mediano y largo aliento que requerirá la participación activa de todas las comunidades involucradas en el ámbito de la educación.

Por tanto, para lograr hacer efectivo lo anteriormente citado se deberá trabajar arduamente en la promoción de una cultura de respeto y trato igualitario que asuma que la diversidad y la diferencia no son el problema, sino que más bien son un componente fundamental de la pluralidad de toda comunidad educativa en su conjunto y constituyen recursos valiosos con los que las instituciones habrán de hacer frente al compromiso de establecer una auténtica educación inclusiva (UAM-I, 2021a; UAM-I, 2021b; UAM, 2020).

LA ESTRUCTURA CONCEPTUAL PARA HABLAR DE INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Ahora bien, ¿cuál es la estructura conceptual y el marco legal en que se fundamentan las nociones de inclusión y educación inclusiva en las Instituciones de Educación Superior, y que podría incidir de manera importante en los otros niveles de escolaridad previos?

Para dar respuesta a tal interrogante, y en cuanto a la estructura conceptual se refiere, debe señalarse que para hablar del tema de la inclusión en el ámbito educativo es necesario promover y contar con todo un trabajo colaborativo basado en una mirada disciplinaria concurrente/convergente con la visión inter y multidisciplinaria de los diferentes saberes en la materia pues ello ha sido imprescindible para analizar y comprender las facetas o ámbitos con las que la temática se transversaliza e intersecciona, por un lado, y porque el abordaje de la inclusión en general, y sobre todo, el de la educación inclusiva en particular como ya se anotó, son

visualizadas como un valor, una actitud y una práctica de reconocimiento y respeto por la diferencia y la diversidad, la identidad, la interculturalidad y la igualdad de género que deben ser promovidas, fomentadas y consolidadas a nivel institucional.

Para aclarar y afianzar algunos de los conceptos y categorías antes señaladas, debe puntualizarse que la “diversidad” –tal como se plantea aquí–, es considerada como esa multiplicidad de formas de pensamiento, sentimiento y cultura que sustentan la expresión de libertad que se encarna jurídicamente en el derecho a la diferencia. Por ello, en el ámbito educativo, un efecto positivo de reconocer y aceptar la diversidad no solo del alumnado sino también del profesorado y del personal de apoyo institucional, es que posibilita el aprender a convivir en una comunidad académica amplia y plural, además de promover el desarrollo cognitivo, personal y profesional de sus integrantes.

Por su parte, hablar de interculturalidad es concebir ésta como aquella que promueve la convivencia armónica entre personas y comunidades de distintas culturas para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social. Se refiere a sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad, que interactúan, dialogan, se interpelan y producen entre sí diferentes realidades en un marco de relaciones asimétricas. Pensar la educación en todos los niveles de escolaridad (preescolar o inicial, primaria y secundaria, media superior y superior) desde la interculturalidad supone que para todas y todos es posible enseñar y aprender conocimientos y saberes desde diversos fundamentos conceptuales que permitirán a las personas involucradas pensarse a sí mismas y a sí mismos, en coexistencia con los otros y el medio ambiente en los que interaccionan de manera cotidiana.

De igual forma, cuando se alude a la igualdad de género en el ámbito educativo se debe suponer y potenciar una formación en la que niñas, niños, adolescentes y jóvenes cuestionen prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad sexual, racial y un género que terminan estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa en la comunidad o fuera de ésta. Por ello, se necesitan abrir espacios de reflexión en las instituciones educativas para que el alumnado pueda comprender que la igualdad de género es una condición histórica, no propiamente un rasgo cultural de la sociedad, por lo que la violencia en contra de las mujeres, por ejemplo, se ejerce a partir de un conjunto de desigualdades sociales, económicas, étnicas, lingüísticas, territoriales que se basan en una inexistente desigualdad biológica.

En este sentido, como se menciona en UAMI (2021) citando a especialistas europeos y latinoamericanos en materia educativa como Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013), del Centro por la Equidad en la Educación de la

Universidad de Manchester, Reino Unido), han dejado en claro “...que el desafío para desarrollar sistemas educativos inclusivos y justos requiere de una estrategia multidimensional...[donde] los procesos de mejora de las escuelas necesitan ser incluidos en esfuerzos a nivel local para conseguir sistemas escolares más equitativos, y unir el trabajo de las escuelas con estrategias de área que permitan abordar las desigualdades de una manera más amplia y, en último término, [poder contar] con las políticas nacionales [que posibiliten] crear sociedades más justas” (p. 44-55).

No es fortuito, por tanto, que instancias internacionales como la ONU (2019), a través de la UNESCO (2022), haya venido enfatizando que para concretar y hacer efectiva la inclusión en materia educativa debe promoverse activamente la construcción de comunidades en las que se pueda contar con instituciones que fomenten y desarrollen dentro de ellas una educación inclusiva donde se priorice en todo momento la incorporación plena de todas las personas que pudieran permanecer o ser más proclives al riesgo de ser excluidas del sistema educativo por razones de identidad, discapacidad, condiciones socioeconómicas u otra situación social o cultural.

Con base en lo anterior, la educación inclusiva compromete a las instituciones que se dedican a ofrecer el servicio para la escolarización de la población a que se cuente con un modelo educativo y académico diseñados para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomento en todo momento, la participación y el desarrollo escolar de todas las personas y éstas puedan conocer y, sobre todo, ejercer su derecho a la educación (Guajardo, 2017; Jacobo et al., 2013; Forlin et al., 2011).

No está por demás resaltar que las aseveraciones a las que se ha hecho alusión cobran suma importancia debido a que hacen referencia a las metas comunes que se requieren construir y desarrollar para disminuir y superar todo tipo de exclusión, pero sobre todo, para que en los diferentes niveles de escolaridad se procure tener una educación de calidad cuya finalidad sea el mejoramiento integral constante que promueva, de un lado, el máximo logro de aprendizaje del alumnado, así como el desarrollo de su pensamiento crítico, y del otro lado, potencie el fortalecimiento de los lazos de vinculación y reciprocidad entre institución educativa y su entorno social. Hay que destacar que cuando se habla de la obtención de un conocimiento crítico, lo crítico se entiende como la recuperación del otro desde la diversidad, y es fundamental para la formación de una ciudadanía con valores democráticos y justicia social.

Vale señalar que en los señalamientos citados se toman en consideración tanto los aspectos de interseccionalidad como la transversalidad involucrada, y que son necesarias para destacar y fomentar la participación activa del alumnado en y para su interacción en una comunidad de aprendizaje amplia, plural y diversa en la que se encuentre inserto.

INTERSECCIONALIDAD Y TRANSVERSALIDAD. EL MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO

Interseccionalidad y transversalidad, son dos conceptos de suma trascendencia para la presente reflexión pues aluden, la primera de ellas, al enfoque que subraya que el género, la etnia, la clase u orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser naturales o biológicas, son construidas y se encuentran estrechamente relacionadas entre sí (Zapata et al., 2012; Echarri, 2020). Parte de la premisa de que la gente vive identidades múltiples, formadas por varias capas que se derivan de las relaciones sociales, la historia y la operación de las estructuras del poder: “Las personas pertenecen a más de una comunidad a la vez y pueden experimentar opresiones o privaciones de manera simultánea” (AWID, 2004, p. 1-2).

Por su parte, la transversalidad en el ámbito de la educación consiste en una propuesta educativa que permite abordar la acción docente desde una perspectiva humanista, desarrollando principalmente los aspectos éticos (valores) en la formación de las personas. Esta modalidad educativa pretende ayudar a superar el divorcio existente entre la escuela y la vida, así como guiar los propósitos escolares al responder a la pregunta “¿para qué y por qué es importante enseñar?” (Bataller, s/f).

Con base en lo anterior, y de acuerdo a una estructura conceptual como la expresada, la educación inclusiva descansa en la filosofía del remover las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación (BAP) del alumnado susceptible de ser excluido y marginado. Por ello, al contar con este tipo de educación —como se cita en el Objetivo 2 sobre Educación de Calidad, y el 10 Reducción de las desigualdades, de los Objetivos del Desarrollo Sostenible 2030 de la ONU (2020)—, se podrá lograr el tener una enseñanza inclusiva y equitativa de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje y desarrollo permanentes para todos. Con ello, se permitirá incorporar a más jóvenes en situación de vulnerabilidad (Echarri, 2020) a la comunidad educativa y garantizar su permanencia en ella.

Debe aclararse que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) a las que se ha hecho referencia aluden a esos factores que dificultan o limitan el pleno acceso a los derechos, y en especial al derecho a la educación y a las oportunidades en la formación y procuración del aprendizaje del alumnado. Que estas barreras surgen de la interacción entre el alumnado, y los contextos que involucran las normas y políticas, la configuración de la estructura cultural y de valores, así como de las prácticas actitudinales, culturales y didácticas generadas en el entorno educativo, así como las circunstancias sociales y económicas que impactan sus vidas. Por tanto, una solución deseable, necesaria y hasta obligatoria en un contexto como el señalado, tiene que ver con la más que requerida

participación de las y los involucrados y debe ser comprendida a partir de elementos clave tales como elección, información, consulta y capacidad de ser parte del proceso de toma de decisiones que les incide de manera directa.

Para lograr lo anteriormente citado, debe anotarse que para el caso de México, la publicación —en abril de 2021— del decreto donde se da a conocer la Reforma a los artículos 3ro, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), implica ajustes muy importantes a la Ley Reglamentaria en Materia de Mejora Continua de la Educación, a la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, y a la Ley General de Educación, traducida esta última en la Ley General de Educación Superior mejor conocida como LGES por sus siglas correspondientes.

La LGES señala que sus propósitos fundamentales son entre otros, los siguientes: i) el sentar las bases para una coordinación más estrecha y armónica entre las Instituciones de Educación Superior (IES), ii) el establecimiento de disposiciones para conformar un sistema más articulado de educación superior, y iii) fomentar la creación de mecanismos de participación permanente y de responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior con la sociedad y la atención de las prioridades del país (Concheiro, 2021).

De tales propósitos son destacables tanto el reconocimiento de la educación superior como un derecho humano y un bien público social garantizado por el Estado, y el que la educación debe ser universal, de excelencia, inclusiva, pública, gratuita y laica. Al ser inclusiva, interseccional y transversal, debe promover que los grupos sociales más desfavorecidos ejerzan su derecho a la educación, y se reconoce y da prioridad al legítimo derecho de los jóvenes de pueblos indígenas y comunidades afromexicanas a acceder y desarrollarse en igualdad de circunstancias y oportunidades.

Por tanto, el respeto a la libertad de cátedra, el enfoque de derechos humanos, la no discriminación, la igualdad sustantiva (acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales), así como la interculturalidad y el respeto a la pluralidad lingüística, la educación inclusiva, la educación para la vida y el acceso al conocimiento y la cultura, aunadas a la participación y a la vinculación, se conforman como los principios filosóficos en los que se encuentra sustentada la LGES en el país (Concheiro, 2021).

De esta manera, con esta Ley se establecen políticas prioritarias de educación superior que potenciarán programas que impulsen el desarrollo y consolidación de la educación no solo a nivel superior, en términos de la expansión, diversificación y pertinencia de la oferta educativa, que incidan

en la disminución de las brechas de cobertura entre grupos sociales y entidades federativas, permita la planeación participativa, y posicione la evaluación como un proceso integral de mejora continua (Concheiro, 2021).

Sin lugar a duda, el decreto que da vida a la Ley General de Educación Superior en el país es oportuno y pertinente para que en el ámbito de responsabilidad de las IES se establezcan acciones que mejoren y/o consoliden las políticas que se han venido operando ya o que se vienen gestando y desarrollando en algunas otras instituciones educativas de nuestro país.

CONCLUSIONES

Para cerrar esta amplia argumentación, debe anotarse también que, afortunadamente, ya se ha venido trabajando desde diferentes frentes e instancias, en propuestas por demás pertinentes en la materia y que tienen que ver, por ejemplo, con la llamada Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) que se está promoviendo y organizando desde la Secretaría de Educación Pública, la conformación de redes interregionales o a nivel nacional en materia de Inclusión y Educación Inclusiva como las que también se encuentra promoviendo la ANUIES o la Nueva Escuela Mexicana, y otras tantas más iniciativas que pueden contener coincidencias y convergencias con lo expuesto en este documento y reflexión.

Sin embargo, hay que reconocer que siguen latentes los retos y desafíos que eventos no solo como la pandemia conocida presentó a los sistemas educativos en general; y que los planes, programas, acciones, estrategias establecidas y puestas en marcha a nivel mundial, regional y local por las instancias conducentes en todos los planos a nivel social, económico, político, y en materia de salud y educativa han sido variadas y han empezado a tener resultados alentadores en su implementación.

Para el caso mexicano, las instituciones educativas, particularmente las de educación superior, han venido desarrollando esfuerzos para enfrentar los rezagos y dificultades inherentes a la cuestión educativa los cuales se vieron recrudecidos y se evidenciaron descarnadamente a lo largo del confinamiento social que significó la temporalidad de la contingencia sanitaria que aún no termina por acabarse, pero que ya dejó su huella, a pesar de la declaración de la Organización Mundial de la Salud quien --en el 05 de mayo del año en 202-- promulgó el final de la pandemia mundial generada por el Sars CoV-2, COVID 19.

En este sentido, hay que destacar que una vez controlada la contingencia sanitaria y haber regresado presencialmente a los recintos escolares, los valores y postulados universitarios que deberán continuar potencializarse y consolidándose en todos los niveles educativos como el de sabiduría,

honestidad, respeto a la diversidad y la pluralidad, tolerancia, solidaridad, equidad, responsabilidad, inclusión y justicia, así como el impulso decidido a la igualdad de género, la inclusión social, la accesibilidad y la no discriminación, sumados a la incorporación y reforzamiento de perspectivas de singular relevancia como las de la inclusión, la cultura de paz, de los derechos humanos, de género, de interculturalidad, y la de la educación inclusiva, se afianzarán y caracterizarán, sin duda alguna, como las herramientas sustantivas del ser y el quehacer del profesorado y, sobre todo, del alumnado que les permitan participar y colaborar con la corresponsabilidad inherente en la construcción de una sociedad más inclusiva a partir del accionar de las y los jóvenes que se encuentran dentro y fuera de la institución educativa en la que se encuentren inscritos.

Finalmente, debe enfatizarse sobremanera que es de sumo importante centrarse y ocuparse en el desarrollo de un trabajo colaborativo inter y multidisciplinario en el diseño de esos planes, programas, acciones, iniciativas y estrategias inclusivas e innovadoras de alto impacto y de largo aliento que permitan, entre otras cosas, estar mejor preparados para enfrentar lo más satisfactoriamente posible, situaciones como la que la pandemia de la Covid-19 puso a prueba no solo a México sino al mundo entero. El tiempo nos indicará qué tanto avanzamos en la consecución de tales propósitos.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. Dyson, A. Goldrick, S., y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación*. 11(3), 44-55.
<https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1967>
- Association for Women's Rights in Development. (agosto, 2004). *Interseccionalidad una herramienta para la justicia de género y la justicia económica*.
https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/interseccionalidad_-_una_herramienta_para_la_justicia_de_genero_y_la_justicia_economica.pdf
- Bataller, C. (s/f). *¿Qué es la transversalidad en educación?* [blog].
<https://www.elblogdeeducacion.org/post/2017/09/16/-qu%C3%A9-es-la-transversalidad-en-educaci%C3%B3n>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Discapacidad y derecho a la educación en México*. CNMCE
- Concheiro, L. (2021). *Aspectos relevantes de la Ley General de Educación Superior*. [presentación no publicada]. Secretaría de Educación Pública.

- Deloya, J. (marzo 10, 2022). *¿Qué tan grande es el rezago educativo derivado de la pandemia?* <https://www.forbes.com.mx/que-tan-grande-es-el-rezago-educativo-derivado-de-la-pandemia/>
- Echarri, C. J. (2020). *Interseccionalidad de las desigualdades de género en México. Un análisis para el seguimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible*. Consejo Nacional de Población (Conapo)-ONU Mujeres.
- Forlin C, Loreman, T. y Shrama, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65. <https://www.researchgate.net/publication/236029132>
- Fresán, M., Moreno, T., Hernández, G., Fabre, V., y García, A. (Eds). (2017). *Modelos educativos para el Siglo XXI: aproximaciones sucesivas*. UAM. http://dccd.cua.uam.mx/libros/archivos/170703_ModeloeducativoXXI_DIGITAL3.pdf
- Guajardo, E. (2017). *Educación Inclusiva en la Enseñanza Superior. ¿Logran acceder estudiantes con discapacidad a este nivel educativo?* Editorial Académica Española.
- Gutiérrez, S. (2021, 23 de marzo). *La inclusión, la educación inclusiva y su relación con el MACCA de la Unidad Iztapalapa* [Ponencia]. Seminario de análisis y discusión establecido para los fines del Proyecto Hacia una UAM-I Inclusiva, México.
- Gutiérrez, S., Jacobo, Z., y Jelinek, R. (2022). *Educación Superior: discapacidad, experiencias y reflexiones. Hacia una transformación cultural incluyente en tiempos de pandemia*. ANUIES.
- Jacobo, Z. (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Noveduc.
- Jacobo, Z, Vargas, L., y Paredes, M. (2013). *Discapacidad y discriminación en Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*. ANUIES/COMIE.
- Marcelín, R., Gutiérrez, S., Silva, R. B., y Valladares, C. E. (2020). *Crisis y oportunidades en la Educación Superior. El caso de la UAM en 2020*. Documento de trabajo no publicado.
- Molina, J., Lavandero, J., y Hernández, L. M. (2018). El modelo educativo como fundamento del accionar universitario. Experiencia de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *Revista Cubana*

Educación Superior, 37(2), 151-164.
<http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/219/261>

ONU (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030*.
<https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020-Spanish.pdf>

ONU (2019). El Derecho a la Educación Inclusiva. Comentario General sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, Committee on the Rights of Persons with Disabilities. General Comment 4: Article 24: Right to Inclusive Education. En <https://www.right-to-education.org/es/node/848>

Secretaría de Educación Pública (s/f). *Acuerdo Educativo Nacional. Implementación Operativa. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf

UAM-I (2021a). *Proyecto UAM-I Inclusiva* [Folleto]. UAM

UAM-I (2021b). *Modelo Académico de la UAM-Iztapalapa*. UAM

UAM (2020). *Políticas transversales para erradicar la violencia por razones de género*. UAM

UNESCO (2022). *Repensar las políticas culturales para la promoción de las libertades fundamentales y la diversidad de las expresiones culturales"* (2018-2022). Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
<https://events.unesco.org/event?id=4218620701&lang=1033>

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. UNESCO

Zapata, M. García P. S., y Chan, J. (2012). *La interseccionalidad en debate*. *Actas del Congreso Internacional Indicadores intersectoriales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior*. MISEAL.