

3. Cerrar la brecha con urgencia: Políticas inclusivas disruptivas para una educación equitativa en la era posmoderna



DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.422.03>

ABIMAE L BOLAÑOS LÓPEZ*

MARÍA DE LA LUZ GUEVARA CALDERÓN**

HUMBERTO RUBÉN DRAGUSTINOVIS PERALES***

ERIK MÁRQUEZ DE LEÓN****

Resumen

En un mundo que quiso creer que la pandemia sería el punto final de las desigualdades, nuestra educación hoy muestra otra historia: la de quienes quedaron rezagados cuando las aulas se cerraron y las pantallas tomaron su lugar. Este trabajo propone que no basta con recuperar lo perdido: se requiere un salto cualitativo, disruptivo, que permita cerrar la brecha con urgencia. Al analizar la educación en México, España y América Latina, se identifican barreras estructurales como la lengua indígena, la pobreza, la brecha digital o la segregación entre escuelas públicas y privadas, que se han agudizado en la era posmoderna. A través de una revisión documental rigurosa, se ofrecen tres líneas de acción principales: (a) universalizar el acceso digital con justicia territorial, (b) desplegar currículos interculturales e inclusivos, y (c) capacitar al profesorado con enfoque diferencial. Además, se revisan buenas prácticas internacionales adaptables al contexto hispano

* Doctor en Administración Pública. Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7270-5374> , correo electrónico: abolanos@uat.edu.mx

** Doctora en Derecho. Profesora de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4599-9263> ; autora de correspondencia: mlguevara@uat.edu.mx

*** Doctor en Derecho. Profesor de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2238-9737>

**** Doctor en Educación. Profesor de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1407-0312>

y se plantea una hoja de ruta para una inclusión educativa sostenible. En última instancia, este estudio no solo describe la exclusión, sino que lanza un llamado a la responsabilidad colectiva, porque la equidad en la educación es una promesa que solo se cumple si todas las partes (instituciones, comunidades, familias y estudiantes) se movilizan con decisión.

Palabras clave: *educación equitativa, inclusión educativa, brecha digital, políticas disruptivas, posmodernidad educativa.*

Introducción

La educación es fundamental para el desarrollo del ser humano, a través de ella se obtiene conocimiento y especialización; sin embargo, la educación no es sinónimo de escuela, esto es, no forzosamente aprenderemos únicamente dentro de un salón de clases, y un claro ejemplo de ello ocurrió en el mundo cuando los planteles educativos se vieron obligados a cerrar sus puertas tras la llegada de la pandemia de covid-19, cuando el aprendizaje cambió de lugar: de pupitres y pizarrón a pantallas y videollamadas.

En el caso de nuestro país, la transición de pizarrón a monitor ocurrió sin pleno aviso y sin que gran parte de la población estudiantil contara con los elementos necesarios para la modalidad virtual, ya que no solo no tienen dónde conectarse a sus clases, sino que tampoco tenían a qué conectarse, tal como lo expresan Flores et al. (2021):

Es cierto que, al inicio de la educación remota de emergencia en México, en marzo de 2020, la mayoría de los alumnos y maestros no estaban preparados para iniciar con esta nueva modalidad. Sin embargo, poco a poco ha ido cambiando gracias a la capacitación, a la práctica y a la necesidad de buscar los medios para acceder a la educación virtual. Por otra parte, a pesar de que es recomendable aprovechar las ventajas de la tecnología para la educación universitaria, es necesario estar conscientes de que no todas las personas cuentan con una conexión estable a internet. Incluso, hay personas que no poseen un dispositivo móvil adecuado para tomar sus clases. (p. 12)

Por otro lado, en el caso de España, las consecuencias de la pandemia se reflejaron de distinta manera, puesto que, al cerrarse las escuelas, estas no tuvieron el mantenimiento necesario para su conservación y, al regresar, las condiciones en que se encontraron eran deficientes e impropias para todos los estudiantes que regresaron a sus clases:

La pandemia tiene un insospechado efecto en Educación. El confinamiento, el cierre de los centros educativos y su posterior reapertura con estrictas medidas de seguridad e higiene ponen el foco en dos de las cuestiones más delicadas históricamente de nuestro sistema educativo: las infraestructuras y el personal de los centros educativos. La llegada de la pandemia tiene como trasfondo un déficit importante de inversión en infraestructuras y personal: en relación con las infraestructuras, según los datos aportados por los participantes en esta investigación, los centros están al límite de su capacidad para acoger a más estudiantes y, en muchos casos, sus instalaciones están envejecidas y necesitadas de reformas. (Trujillo et al., 2020, p. 101)

En América Latina, tras el confinamiento, se detectaron distintos desafíos a los que se enfrentó cada país en sus respectivos sistemas educativos, destacándose la tolerancia en el nivel académico que debía existir entre el estudiantado; si bien es cierto que cada persona aprende de manera distinta, al aplicar un currículo específico a los mismos estudiantes, sin que estos tengan las mismas posibilidades para conectarse a sus clases y trabajar en computadora, ni el mismo entorno para aprender, se genera una gran descompensación académica en el alumnado:

En el marco de la suspensión de las clases presenciales, la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes ha impuesto desafíos que los países han abordado mediante diferentes alternativas y soluciones en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículo, por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste. Para realizar los ajustes se requiere tomar en cuenta las características de los currículos nacionales o subnacionales, los recursos y capacidades del país para generar procesos de educación a distancia, los niveles de segrega-

ción y desigualdad educativa del país y el tiempo transcurrido del año escolar. (CEPAL y UNESCO, 2020, p. 3)

Por tales razones, resulta necesaria la proyección de un sistema educativo fuerte y capaz de prevalecer ante las condiciones que pueda crear el sistema de salud al que pertenecemos; asimismo, resulta necesario proveer de los elementos tecnológicos requeridos para que exista un sistema educativo virtual exitoso.

La pandemia ocasionó que los estudiantes sufrieran durante y después de dicha crisis sanitaria, quedando en desigualdad de condiciones, sin tal vez alguien que los apoyara tanto económica como académicamente en sus estudios o sin los materiales necesarios para estar presentes en sus clases; lo anterior, aunado a que la pandemia vivida se suscitó en la posmodernidad, cuando el mundo ya ha enfrentado los grandes impactos de la tecnología y sus resultados. “Actualmente, la influencia que generan los esquemas globales permea el ámbito de las IES a grado tal que el mismo sistema se supe-dita en muchos de sus elementos a esos agentes de exigencia externos” (González, 2021, p. 4). Esto acredita que, sin lugar a dudas, el Estado en el que se encuentra el mundo en la actualidad y las innovaciones que hay en él se reflejan en las escuelas, que se ven envueltas entre lo que son y lo que debieran ser tras el contexto mundial actual.

Si la modernidad depositaba en la razón el comportamiento y el progreso de la humanidad, la postmodernidad se asocia a un escepticismo sobre la razón como guía de progreso continuo. La postmodernidad relativiza la racionalidad como instrumento preferente para dar consistencia, estructura y cohesión a la sociedad, planteando el relativismo y la multiplicidad de enfoques. Aunque no hay consenso sobre la definición de postmodernidad, sí se acepta que hay continuidades y discontinuidades, un proceso de evolución entre la modernidad y la postmodernidad... En la postmodernidad la función educativa debe caracterizarse por ayudar al alumnado a contextualizar y dar sentido a la información. (Cuevas et al., 2024, p. 214)

De este modo, la posmodernidad en la educación debe dejar de enfocarse en solo proveer conocimiento a sus estudiantes, para poder procurar

que le den sentido al conocimiento, ya que solo así las y los alumnos tendrán la iniciativa de adquirir un mayor aprendizaje, lo cual, debe considerarse como un fin de la educación.

Sin embargo, pese a esta revolución del pensamiento, la lógica materialista instaurada por el capitalismo se ha profundizado con el tiempo. Hoy más que nunca el mercado determina qué conocimiento es útil frente a sus necesidades prácticas, solo con la diferencia de que el actual neoliberalismo deja de lado el reforzamiento nacionalista en pos de privilegiar la capacitación adecuada de sus engranajes para la producción de riqueza. Hoy tenemos el choque irremediable de concepciones completamente posmodernas contra un sistema moderno en su base, el cual ha creado una situación de confusión sin precedentes en los educandos en proceso de formación. Dicha contradicción es mucho más visible en los grupos más vulnerables de la sociedad, quienes crecen con la promesa neoliberal de mejora y crecimiento, pero finalmente solo logran experimentar el desencanto y desaliento propios de una sociedad que les ofrece todas las oportunidades, pero no está dispuesta a ceder ninguna (Pereira, 2020, p. 3).

Lo mencionado, indicando que el vivir en la posmodernidad no nos debe condenar a aceptar solo el conocimiento que esta propone, sino considerarlo como parte de las necesidades de aprendizaje de los seres humanos, como así lo son los enseñados en la antigüedad.

En este sentido, el objetivo del trabajo es diseñar, a partir de un análisis documental comparativo, un conjunto de políticas inclusivas disruptivas que permitan cerrar de manera inmediata la brecha educativa en la era posmoderna. Como parte de los objetivos específicos, se establece: (1) identificar y caracterizar las barreras estructurales y socioeconómicas que impiden una educación equitativa en México, España y América Latina; (2) analizar buenas prácticas internacionales en inclusión educativa post-pandemia que puedan adaptarse al contexto hispano; (3) proponer estrategias urgentes (acceso digital universal, currículo intercultural, formación docente) que contribuyan a reducir la desigualdad educativa.

Además, se contemplan las siguientes hipótesis en el estudio: H1. Las barreras estructurales y socioeconómicas (VI) están asociadas de forma significativa con la persistencia de la brecha educativa (VD) en la era posmoderna; H2. La adopción adaptada de buenas prácticas internacionales en

inclusión educativa (VI) mejora de forma tangible la equidad educativa (VD); H3. Una estrategia combinada de acceso digital universal, currículo intercultural y formación docente (VI) reduce de manera sustancial la brecha educativa (VD) cuando se implementa con correspondencia al contexto local.

Metodología

Este estudio se apoya sobre un diseño cualitativo documental, porque se entiende que la transformación educativa propuesta exige primero un análisis profundo de lo ya vivido, lo ya legislado y lo debatido. La investigación se dividió en tres etapas complementarias.

En primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica y hemerográfica exhaustiva de literatura académica, informes institucionales y documentos de organismos como UNESCO y OCDE. Por ejemplo, estudios recientes muestran que las políticas de inclusión aún adolecen de claridad en su definición (Lijen et al., 2021), y que los marcos normativos globales ofrecen elementos valiosos para la equidad educativa (Waisath et al., 2022).

La segunda etapa implicó un análisis comparativo de documentos de políticas educativas y estrategia inclusiva en los tres contextos de México, España y América Latina. Aquí se aplicó la técnica del análisis de contenido, identificando categorías como la brecha digital, segregación socioeconómica y currículo intercultural. Por ejemplo, la guía sobre sistemas inclusivos en países de ingresos bajos y medianos permite advertir los elementos mínimos que deben considerarse en políticas adaptadas (Hayes y Bulat, 2017).

La tercera etapa consistió en la sistematización crítica de hallazgos, integrando las evidencias en torno a los ejes de acceso digital, currículo y formación docente. Este proceso no quedó en la descripción, sino que buscó interpretar los efectos de esas políticas y proyectar propuestas que tengan sentido realista y adaptadas al contexto hispano latino.

Esta metodología documental permite mirar sin filtro la voz de los documentos, pero también la traducible al cuerpo social de la educación efectiva. Este estudio revisa los diseños previos para proponer una construcción diferente, una educación verdaderamente equitativa.

Radiografía de la exclusión: barreras estructurales y socioeconómicas

Lengua indígena, género, pobreza y acceso tecnológico

La existencia de la inclusión está condicionada a que, pese a que existan supuestas barreras estructurales y socioeconómicas, las personas están en posibilidades de llevar a cabo sus actividades educativas sin mayores complicaciones a las ya presentadas, siendo algunas de ellas la lengua que hablen, su género, si sufren de pobreza, así como el acceso que tienen a elementos tecnológicos; “barreras” que lamentablemente suelen relacionarse unas con otras y que ocasionan o son ocasionadas por otros problemas sociales:

Se estima que en los países con mayores niveles de pobreza la adquisición de un dispositivo tecnológico y la conexión a internet son más difíciles que en los países desarrollados. Así, la brecha digital mundial se caracteriza por afectar más a zonas rurales, indígenas y pobres, a mujeres, a personas pobres y con baja escolaridad y a adultos mayores. (Borrero, 2016 como se citó en Gómez, 2021, p. 5)

Por otro lado, en el caso específico de la “barrera” de género, en las mujeres esto no es un tema reciente, puesto que primero tuvieron que luchar para ser reconocidas como seres individuales del hombre, para luego poder luchar por sus derechos, entre los cuales se incluye el derecho a la educación y, pese a serle este reconocido como un derecho humano, debido a estigmas y pensamientos desactualizados y malintencionados, aún se ve vulnerado (Trejo et al., 2015):

Dentro del ámbito educativo mexicano se han alzado voces que denuncian la discriminación de que han sido objeto las mujeres. Existen toda una serie de limitantes para la mujer, en el plano social, educativo, económico y político, que muchas veces no se reconocen. En la segunda década del siglo XXI se hace necesaria todavía la toma de conciencia acerca de la perspectiva de gé-

nero y de su inclusión como temática dentro de los contenidos de los programas de todos los niveles del campo de la educación. (p. 56)

Desigualdades entre educación pública y privada

Si la educación que se brinda puede variar de una escuela a otra, de un maestro a otro, ¿qué nos haría pensar que de un sistema a otro no? Tal es el caso de la educación pública y privada, en las que la mayor distinción es el aspecto económico: al saber que se paga literalmente por la educación que se recibe, se entiende que el nivel socioeconómico de quien lo hace es mayor a alguien que estudia en escuela pública, la cual es financiada por el gobierno.

Así, al existir un mayor flujo económico, en estas escuelas se cuenta con mejores instalaciones y materiales; en algunas ocasiones, con mejores planes educativos y más completos, además de que asiste un porcentaje menor de alumnos y, en consecuencia, la atención es más personalizada. En palabras de Anderete (2024):

En tal sentido, se distinguen dos sectores segregados que se diferencian por la gestión de las escuelas, donde las privadas cuentan con mayores recursos educativos que las públicas. Asimismo, dentro de cada sector existe una segregación intrasectorial que se relaciona con la desigual composición social de las escuelas pertenecientes a cada uno de estos circuitos, donde por ejemplo las características socioeconómicas de las escuelas públicas céntricas es diversa a aquellas ubicadas en la periferia pobre de la ciudad. (p. 3)

Krüger (2022) señala que la desigualdad no se queda solo en las escuelas, sino que, al salir de ellas, quienes tienen mayores oportunidades laborales y, por ende, mejores sueldos son quienes asistieron a escuelas privadas, siendo uno de los principales motivos el círculo social que crearon dentro de ellas, al estar rodeados de personas con un mejor estado socioeconómico desde un principio, resultando la meritocracia en un concepto olvidado:

Por otro lado, se halló que una proporción significativa de la segregación a nivel global se explica por la distribución desigual de la población estudiantil entre los sectores de gestión estatal y privada. De hecho, la caracterización del estudiantado de ambos sectores permitió confirmar que quienes asisten a escuelas privadas tienen en general mejores indicadores de demanda educativa, lo cual se refleja en las mejores trayectorias y logros académicos que suelen registrarse para dicho circuito escolar. Es decir que el origen socioeconómico implica una inserción diferencial en el sistema educativo para los distintos colectivos de alumnos, siendo el sector privado más accesible o atractivo para los grupos mejor posicionados. La dicotomía público-privado constituye así un eje de análisis clave para comprender en qué medida la escuela representa (o no) un ámbito de intercambio o interacción entre la población proveniente de distintos contextos socioeconómicos. (pp. 14-15)

Casos críticos: diagnóstico de exclusión educativa en México, España y América Latina

México: Niñez fuera del sistema escolar

En el territorio mexicano existe un gran problema en la niñez, hasta la fecha siguen presentándose casos de menores de edad que no van a la escuela, que no saben sumar ni leer, ni mucho menos tienen un pensamiento lógico-analógico, lo que deriva en adultos que no son autosuficientes, creando más problemas sociales.

Carro y Lima (2022) expresan que:

El rezago escolar en México como consecuencia de la pandemia se ampliará a realidades de desigualdad preexistentes en aquellas regiones con un índice alto de pobreza, originada por diversas carencias sociales que impiden la continuidad de la educación a distancia. Lo anterior significa que la educación no es igual para todos, que hay brechas en el aprendizaje. (p. 2)

Por tanto, en palabras de dichos autores, la razón de que existan menores que en toda su vida no han pisado un salón de clases es la pobreza porque ¿cómo van a ir aprender algo si no tienen ni para comer? “En México, la deserción escolar se explica a través de causas demográficas, psicológicas, académicas, institucionales, capital cultural de los padres, étnicas y económicas, siendo esta última la de mayor relevancia” (Lechuga, 2022, p. 80), destacándose que, pese a no ser el único motivo, lo económico tristemente siempre afectará los demás aspectos de la vida humana.

España: abandono escolar temprano

En la situación de España, “el abandono escolar temprano de la educación y formación se encuentra determinado por las edades de escolarización obligatoria y normativa educativa de cada país, abandono que en España suele ocurrir en últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria” (Rizo y Hernández, 2019, en Moles et al., 2022, pp. 270-271), en donde uno de los mayores problemas que existen en materia educativa es la edad de escolarización obligatoria, y que los estudiantes prefieren realizar otras actividades antes que asistir a la escuela; por ello, es fundamental que, a raíz de lo mencionado, se elaboren estrategias para mantener interesados a los alumnos y alumnas, sirviendo de apoyo en ello la realización de índices que reflejen dicha problemática, tal como la Tasa de Abandono Escolar Temprano, la cual “se define como el porcentaje de individuos entre 18 y 24 años que no han completado la educación secundaria de segunda etapa y no han participado en ninguna forma de formación en las últimas cuatro semanas” (Instituto Nacional de Estadística, 2023, en Suberviola, 2024, p. 271).

América Latina: Desigualdad estructural y digital

Desde los inicios de la civilización se han establecido las clases sociales, así como las ideas de proveer en mayor y mejores cantidades a ciertos grupos de la población, solo por el hecho de serlos, excluyendo del sistema que

debiera ser para todos a los que menos tienen y ocasionando que guarden ese lugar por el resto de sus vidas en la región de América Latina. Esto no es la excepción, Cecchini (2022) detalla al respecto:

Por otro lado, la desigualdad se sostiene en una cultura del privilegio basada en la negación del otro como sujeto de derechos y que se ha perpetuado a lo largo de la historia por medio de arreglos institucionales que la favorecen o son insuficientes para reducir significativamente las brechas. Son múltiples los ámbitos donde factores estructurales e institucionales concurren para perpetuar o recrear la desigualdad [...].

El intenso auge de la movilidad venezolana y haitiana, y las “caravanas” de migrantes centroamericanos son la expresión más notoria y reciente de desplazamientos que ocurren de manera continua desde hace décadas: América Latina y el Caribe es tierra de migración. Los ciclos migratorios en la región se explican tanto por factores de expulsión —como la falta estructural de oportunidades de trabajo decente, los desastres ambientales y los efectos del cambio climático, así como las violencias de todo tipo—, como de atracción, basados en mayores oportunidades de empleo, mejores salarios y reunificación familiar. (pp. 5-7)

Asimismo, como resultado de lo anterior, se crea una brecha digital en la población, pues quienes desde su nacimiento pertenecen a grupos excluidos no acceden natural ni fácilmente al mundo posmoderno, el cual está impregnado de la digitalización de todos los elementos:

La persistencia de la brecha digital en América Latina se explica también a partir del factor educativo, dado que en la región el analfabetismo digital presenta tasas considerables, aunque varían de país a país, y se incrementan en el caso de los grupos marginados o minoritarios. Por cierto, se distingue la pertenencia a una etnia como factor relevante en este problema, una de cuyas más claras manifestaciones se encuentra en que los pueblos indígenas registran cifras sensiblemente menores en cuanto a acceso a equipos. Esas y otras evidencias parecen alejar los propósitos de la ya citada Declaración de Florianópolis, del año 2000 (Alva, 2015, p. 280).

Propuestas de políticas inclusivas con impacto inmediato

Universalización del acceso digital con justicia territorial

Una manera de igualar el conocimiento entre personas que se encuentran en un estado socioeconómico distinto es repartir equitativamente los recursos de la materia; en el presente caso, los de acceso digital, buscando que, con ello, la brecha digital desaparezca, al llegar a todos los lugares del mundo, ya que todos merecen tanto estar informados como capacitados para su vida diaria y profesional. Como establece Letelier (2019):

El desarrollo de los modelos de e-Justicia requiere que las personas puedan hacer un uso adecuado y eficiente de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC), sin que su nivel socioeconómico, situación geográfica, nivel educacional, género o edad actúe como un impedimento. Cuando todos o algunos de estos factores dificultan el real acceso a la justicia, se identifica una brecha digital que el Estado debe reducir con políticas públicas, sostenidas y generalizada de alfabetización digital, porque esa diferencia de condición que afecta a las personas es la manifestación de una brecha estructural y social. (p. 123)

Currículos interculturales e inclusivos

La inclusión y la interculturalidad son temas que, para ser aplicados, necesitan ser integrados dentro de los planes educativos, llamados curriculares, a fin de que quien no tenga un conocimiento por parte de su entorno familiar y/o social sí lo tenga por parte de su entorno educativo.

Desde esta perspectiva, se trata de enseñar a todos, desde el currículo, a valorar las diferencias culturales en términos de igualdad; partiendo de este criterio, la interculturalidad se construye como un proceso conjunto y de manera compartida. En este sentido, la interacción entre iguales es muy importante tanto para el desarrollo cognitivo y afectivo-emocional como

para el actitudinal, en el que el docente es mediador entre el alumno y la cultura. Esto implica que la educación intercultural debe impregnar todos y cada uno de los elementos del proyecto de centro, reconociendo la riqueza que supone la diversidad cultural (Peñaherrera y Cobos, 2011, p. 151).

Formación docente en enfoque diferencial y diversidad

Los maestros son parte importante para el desarrollo de la vida estudiantil, pues son ellos quienes, a través de sus enseñanzas, empapan de conocimiento e ideas a las y los alumnos; por ello, deben contar también, desde su etapa estudiantil, con un enfoque diferencial y de diversidad, para que, al llegar a las aulas y detectar tal aplicación, la inclusión no sea un problema. Como lo destacan Duk et al. (2019):

En este sentido, junto con reconocer que son los docentes y los directores escolares una pieza clave para la inclusión, aunque no la única, resalta el papel fundamental que tiene la formación docente inicial y continua para el éxito de las transformaciones que se requieren y, por tanto, la responsabilidad que le cabe a las instituciones de educación superior y a los Ministerios de Educación para asegurar que dichos procesos se materialicen [...]. (p. 94)

Buenas prácticas internacionales adaptables al contexto hispano

Modelos de inclusión educativa de referencia global

Dentro de la inclusión educativa, resulta indispensable el uso de diferentes modelos tomados como referencia de otros Estados, para su buen desempeño, tal es el caso del trabajo cooperativo, en el que, teniendo fijo un objetivo, quienes integran un equipo, al distar de diferentes capacidades, utilizan en lo que más destacan, creando no solo una vía para alcanzar una meta, sino demostrando en consecuencia que sí existen muchos caminos para llegar a Roma:

El trabajo cooperativo es una vía esencial para potenciar el desarrollo de las habilidades diferentes. Ello promueve la interacción comunicativa, la crítica, la valoración y la reflexión en las actividades de aprendizaje donde unos grupos o individuos imitan a otros en espacios dialógicos y de socialización... Distintos estudios han demostrado que el trabajo cooperativo refuerza el desarrollo de las capacidades sociales y afectivo-volitivas, porque inciden en el desarrollo de la personalidad, que se va moldeando según las necesidades que demuestran los niños y las niñas en las actividades interactivas. La propuesta precisa con fuerza la necesidad de este trabajo desde las primeras etapas, indiscutiblemente, formadoras de la unidad integral que constituye la persona participante en procesos educativos. Otro elemento fundamental está dirigido al fortalecimiento de las habilidades diferentes. A propósito, la UNESCO reconoce que cada ser es una individualidad con necesidades, intereses, capacidades y habilidades diferentes (Aguinaga et al., 2018, p. 7).

Aguinaga (2018) menciona como un modelo efectivo la política educativa, en la que, a través del diálogo, quienes se ven involucrados en diferentes problemáticas educativas dialogan desde su punto de vista y conforme a la necesidad o capacidad que requieren que sea atendida, para adentrarse en la búsqueda de una solución que beneficie e incluya realmente a todos y todas.

También, la política educativa es un campo de estudio y acción que aborda la relación entre educación y poder. Aquí se hacen presentes un conjunto de estrategias, decisiones, normas y prácticas implementadas por los Estados y actores. Esto, con la intención de regular, promover y transformar lo educativo desde una perspectiva que lo coloca como un bien público. Así, la política educativa se vincula más bien a la acción dialógica de construcción de las problemáticas y soluciones. En otras palabras, refiere a la práctica que permite la relación entre los sujetos a partir de ciertos objetos simbólicos (problemas en este caso educativos) que se colocan al centro del debate, en las diversas agendas. Aquí, la política educativa se puede entender como del orden ontológico, es decir, como espacio simbólico y relacional en el que es posible hacer visible y dotar de existencia ciertos problemas y darles contenido (pp. 80-81).

Experiencias exitosas postpandemia

La creación de la educación híbrida puede considerarse un caso de éxito derivado de la pandemia de covid-19; lo anterior, toda vez que hasta la fecha se sigue utilizando aunque ya no es necesario. Lo anterior, porque permitió que más personas tuvieran la oportunidad de estudiar, y no solo de estudiar, sino de hacerlo en instituciones educativas que se encontraban fuera de su alcance tanto económico como geográfico, teniendo en consideración que no fue un proceso corto ni fácil, ya que prácticamente se improvisó cuando las escuelas no pudieron recibir más alumnos, a fin de salvaguardar su vida y su salud. En relación con ello, Viñas y Secul (2025) mencionan:

Por su parte, la combinación de modalidades presenciales y virtuales, conocida como educación híbrida, requiere un rediseño de los planes de estudio y métodos de enseñanza. Esta articulación no es sencilla y requiere tiempo, recursos y apoyo institucional (un proceso ineludible). (p. 43)

Asimismo, lo anterior fue un gran reto para para los impartidores de la educación, quienes en su mayoría pertenecen a una generación no muy familiarizada con la tecnología, por lo que no solo tuvieron que asegurarse de que los alumnos aprendieran, sino que se vieron forzados, en algunos de los casos, a aprender a usar las herramientas tecnológicas más básicas, como lo expresan Uribe y Morales (2025):

El equipo docente menciona que se enfrentaron a diversos retos durante el confinamiento, reconocieron una brecha digital y mencionaron la conectividad como uno de los mayores desafíos a superar. Además, el acceso a la tecnología, la falta de familiaridad con las herramientas digitales y la necesidad de soporte técnico por parte de la institución educativa fueron elementos clave. Los principales retos fueron:

- *Dificultades*: Los principales desafíos fueron la conectividad, el acceso tecnológico, la ansiedad tecnológica, la falta de soporte técnico y la dificultad para mantener la atención de los estudiantes.
- *Herramientas utilizadas*: Las herramientas más utilizadas fueron platafor-

- mas educativas (Moodle, Google Classroom), herramientas de comunicación (Zoom, WhatsApp) y recursos multimedia (videos, podcasts).
- *Brecha de habilidades digitales*: Se evidenció una necesidad de capacitación y actualización docente en el uso de tecnologías educativas. (pp. 87-88)

Hoja de ruta para una inclusión educativa sostenible

Elementos mínimos de una política disruptiva inclusiva

Una política disruptiva es sinónimo de flexibilidad, de estar abiertos a la opinión e implementación de nuevas ideas que permitan que se cumplan los objetivos de la administración, si en el presente caso dicho concepto se desarrolla en torno a la inclusión dentro de la educación.

En México, la palabra *inclusión* en la educación se asocia generalmente con el supuesto entendimiento de las distintas capacidades y características de cada estudiante, pero no solo basta el pretender suponer, sino más bien deben detectarse primeramente las necesidades reales que presenta cada estudiante, para así estar en posibilidades de apoyar su aprendizaje y la manera en que este lo desarrolla, así como crear espacios aptos que permitan que se incluya sin mayores complicaciones al alumno o alumna, porque la inclusión debe integrar a la persona, no a la etiqueta de la capacidad, necesidad o característica; aunado a ello, la inclusión debe nacer del conocimiento que se tiene sobre la persona que se presenta a estudiar, como refiere Cruz (2021).

La escuela “inclusiva” en México, si bien ha procurado la flexibilidad curricular, la atención a la diversidad, los ajustes dentro del aula por parte del profesor (Cedillo, 2018), escasamente ha podido modificar las mismas medidas que fundan el acto escolar y que señalan el *deber ser* del estudiante y del propio acto educativo. En este sentido, siguen estando fijadas racionalidades como los tiempos en los que los sujetos deben aprender de acuerdo con su edad, habiendo naturalizado la idea en la que la fecha de nacimiento está directamente relacionada con determinados contenidos escolares, los cuales, además, deben estar adscritos a niveles etarios que implican la

homogenización del aprendizaje, medida que facilita determinar quién va atrasado o adelantado (p. 99).

Para lograr que exista una verdadera inclusión, además de lo ya señalado, deben existir elementos que garanticen su buena ejecución, tal como lo es la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, la cual parte de la transformación del sistema educativo estandarizado a uno inclusivo en el que se privilegia el conocimiento por sobre las barreas que se presenten para lograrlo:

Así, a partir de tales lineamientos, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) pretende convertir al SEN “en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades”. La ENEI está estructurada alrededor de 12 principios, 11 componentes y seis ejes rectores, los últimos con sus correspondientes objetivos, metas, acciones, instrumentos de medición y agentes responsables. En conjunto, estos documentos constituyen los textos de la política de educación inclusiva. (SEP, 2019, en Solís y Tinajero, 2022, p. 121)

Así, con la información clara sobre en qué consiste una educación inclusiva, las políticas que se busquen crear, así como las regulaciones en la materia que se implementen, deberán vigilar su progresivo cumplimiento, no solo progresivo en cuanto a etapas de desarrollo, sino también progresivo a las nuevas necesidades que se presentan en las y los alumnos.

Llamado a la acción: corresponsabilidad institucional y ciudadana

El ser incluido es un trabajo de todos y todas, tanto de las instituciones como de la población general: desde no menospreciar a quien tenemos a lado por ningún motivo injustificado hasta buscar las mejores opciones para que quien esté con nosotros pueda desarrollarse plenamente, y sentirse y valorarse como una parte importante.

Por el lado de las instituciones, si bien las intenciones legislativas y de marcos de acción que generan cientos de papel hablando de la inclusión tienen una buena intención, no resultan suficientes para que se logre exitosamente, esto debe materializarse y sancionarse en caso de no ser aplicado.

Conclusiones

Derivado del tratado que se ha desarrollado, es posible llegar a las siguientes conclusiones.

La revisión documental confirma que barreras estructurales (VI de H1) como la pobreza, la lengua indígena y la falta de infraestructura tecnológica persisten como obstáculos centrales para la equidad educativa (VD de H1). Esta constatación valida la primera hipótesis y refuerza la necesidad de políticas urgentes.

Las buenas prácticas internacionales analizadas, cuando se ajustan al contexto local, muestran evidencias de mejora en la inclusión educativa (apoyo a H2). Por ello, adaptarse, no copiar, es la clave para que las políticas tengan efecto real.

Un diseño de estrategia que combine acceso digital, currículo intercultural y formación docente (VI de H3) aparece como el camino más prometedor para reducir la brecha (VD de H3). Esta conclusión refuerza su idea de “política disruptiva”.

Más allá de las instituciones, la corresponsabilidad ciudadana emerge como factor esencial: políticas ambiciosas no avanzan solas si no se involucran comunidades, familias y estudiantes. Esta conclusión conecta directamente con el llamado a la acción.

Finalmente, una educación equitativa en la era moderna exige un cambio de paradigma: los sistemas no pueden seguir funcionando como antes, requieren estructuras flexibles, adaptadas a la diversidad, la tecnología y al mundo postpandémico que vivimos.

Las conclusiones quedan respaldadas por los objetivos y las hipótesis, ya que describen lo que se identificó (objetivo 1), lo que se analizó (objetivo 2) y lo que se propone (objetivo 3). Además, apuntan a verificar que sí, las

barreras existen, que las buenas prácticas funcionan y sí se adaptan, y que la acción combinada es necesaria para cerrar la brecha.

Referencias

- Aguinaga Doig, S., Rimari Arias, M. y Velázquez-Tejeda, M. E. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, 42(2), 1-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23885>
- Alva de la Selva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: La brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72138-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0)
- Anderete Schwal, M. (2024). Años luz de distancia educativa: Las desigualdades tecnológicas entre escuelas primarias públicas y privadas después de la pandemia. *Población y Sociedad*, 31(1), 1-24. <https://doi.org/10.19137/pys-2024-310102>
- Carro Olvera, A. y Lima Gutiérrez, A. (2022). Pandemia, rezago y abandono escolar: Sus factores asociados. *Revista Andina de Educación*, 5(2), e208. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.10>
- Cecchini, S. (2022). *Desigualdades estructurales y crisis superpuestas en América Latina y el Caribe: ¿Hacia una recuperación transformadora con igualdad?* Fundación Carolina / Oxfam Intermón. <https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DTFO1>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de covid-19*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>
- Cruz Vadillo, R. (2021). Las inclusiones “razonables” en materia de discapacidad en México: Política de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 91-117. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.200>
- Cruz Vadillo, R. (2025). Análisis de la política y las políticas educativas: Desigualdad, educación inclusiva y escolarización en México. *Voces de la Educación*, 10(19), 74-105. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/899>
- Cuevas Salvador, J., Olguín Guzmán, E. y Retama Guzmán, C. (2024). Postmodernidad educativa: Análisis comparado sobre la conexión con el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado universitario de México y España. *Revista Española de Educación Comparada*, (46), 212-230. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.41779>
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Teacher education from an inclusive approach: 25 years after the Salamanca Statement, new and old challenges. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Flores Pérez, G. R. et al. (2022). La educación superior pospandemia: Percepciones es-

- tudiantiles en una universidad mexicana. *Nova Scientia*, 14(28), 1-13. <https://doi.org/10.21640/ns.v14i28.2972>
- Gómez Navarro, D. A. (2021). Apropiación social de tecnologías digitales por jóvenes universitarios mayas de Quintana Roo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e036. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1055>
- González Rodríguez, G. I. (2021). La realidad como mito: El contexto de las universidades ante la complejidad posmoderna: Diálogos sobre educación. *Temas Actuales en Investigación Educativa*, 12(22), 00013. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.910>
- Hayes, A. M. y Bulat, J. (2017). *Guía de sistemas y políticas educativas inclusivas con discapacidad para países de ingresos bajos y medianos*. RTI. <https://doi.org/10.3768/rti-press.2017.op.0043.1707>
- Krüger, N. S. (2022). *Educación privada y segregación por nivel socioeconómico en la provincia de Buenos Aires, Argentina*. Universidad Nacional del Litoral. <https://doi.org/10.14409/rce.2021.18.e0004>
- Lechuga Rodríguez, E. L. (2022). Pobreza infantil y su efecto en la deserción escolar (2002-2018). *Ensayos Revista de Economía*, 41(1), 75-99. <https://doi.org/10.29105/ensayos41.1-4>
- Leijen, Á., Arcidiacono, F. y Baucal, A. (2021). El dilema de la educación inclusiva: Inclusión para algunos o inclusión para todos. *Frontiers in Psychology*, 12, 633066. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066>
- Letelier Loyola, E. (2019). Acceso a la justicia y brecha digital en los adultos mayores. Informe sintético sobre la cuestión en Chile. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, (5). <https://doi.org/10.25965/trahs.1374>
- Moles López, E., Añaños, F. T. y Burgos Jiménez, R. J. (2022). Determining factors of school failure in Spain: A socio-educational analysis of knowledge production. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38), 265-292. <https://doi.org/10.19053/01227238.14718>
- Peñaherrera León, M. y Cobos Alvarado, F. (2011). Inclusión y currículo intercultural. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(3), 145-154. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5075310.pdf>
- Pereira, S. A. (2020). Consecuencias del tránsito de la escuela moderna a la posmodernidad: El nihilismo en estudiantes socialmente vulnerables. *Convergencia Educativa*, 7, 58-71. <https://doi.org/10.29035/rce.7.4>
- Solís del Moral, S. S. y Tinajero Villavicencio, G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos*, 44(176). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>
- Suberviola-Ovejas, I. (2024). Intencionalidad de abandono escolar temprano: Un estudio sobre la vinculación de la identidad. *Alteridad*, 19(2), 270-284. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.10>
- Trejo Sirvent, M. L., Llaven Coutiño, G. y Pérez y Pérez, H. C. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas*, 4(32), 49-61.
- Trujillo Sáez, F. et al. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de*

- covid-19: La opinión de la comunidad educativa*. Fad. <https://doi.org/10.5281/zenodo-3878844>
- Uribe Olivares, N. S. y Morales Barrera, M. C. (2025). Prácticas pedagógicas en tiempos de pandemia: Una mirada a las experiencias y perspectivas docentes. *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia*, 3(1), 80-92. <https://doi.org/10.71770/nvxjbb22>
- Viñas, M. y Secul Giusti, C. (2025, enero-junio). Reconfiguración pedagógica pospandemia: Exploración de la incidencia de la pandemia en métodos de enseñanza universitaria. *DIDAC*, (85), 39-48. https://doi.org/10.48102/didac.2025..85_ENE-JUN.237
- Waisath, W., McCormack, M., Stek, P. y Heymann, J. (2022, 4 de abril). Dismantling barriers and advancing disability-inclusive education: An examination of national laws and policies across 193 countries. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2058623>