



EXCLUSIÓN EDUCATIVA COMO IMPEDIMENTO DEL GOCE DEL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA VISIÓN TRANSCOMPLEJA

**EDUCATIONAL EXCLUSION AS AN IMPEDIMENT TO THE ENJOYMENT OF THE HUMAN
RIGHT TO HIGHER EDUCATION: A TRANSCOMPLEX VISION**

Otoniell Granados

otogran2008@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-1286-2532

Centro de Estudios Superiores del Sur de Sinaloa

Peña Peña Ramón Alberto

monch17@hotmail.com

ORCID ID: 0000 0001 7463 2711

Universidad Autónoma de Sinaloa, Mazatlán, Sinaloa, México

Llamas Estrada Maura Liliana

mauraliliana@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0003-3033-2682

Universidad Autónoma de Sinaloa, Mazatlán, Sinaloa, México

Espinosa Prado Illia Vechalika

vechaespinosa@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-9792-5090

Universidad Autónoma de Sinaloa, Mazatlán, Sinaloa, México

Resumen

La exclusión educativa es una realidad que, lejos de desaparecer, se manifiesta de diversas maneras en la actualidad; desde las brechas socioculturales y económicas, hasta las dificultades de acceso, en pleno siglo XXI, a las tecnologías de información y comunicación aplicadas al ámbito educativo. El propósito del artículo es argumentar la exclusión educativa como impedimento del goce del derecho humano a la educación superior desde una visión transcompleja. Metodológicamente es un estudio descriptivo basado en fuentes mixtas (documental y de campo) y la participación de informantes seleccionados. La información obtenida se trabajó mediante el análisis de contenido. Entre los hallazgos se detectaron los siguientes: dificultades para el traslado a las universidades, población adulta con rezago educativo que limita su posible acceso, exclusión educativa en los grupos minoritarios, e instituciones de nivel superior que no ofrecen recursos ni infraestructura adaptada a la atención para las poblaciones vulnerables. Se concluye que algunas escuelas

en México sostienen prácticas, culturas y políticas que producen diferentes formas de exclusión educativa, especialmente en algunos sectores en los que se generan mayores índices de exclusión en la educación superior, lo que devela una realidad transcompleja que limita el goce de este derecho humano.

Palabras clave: Derechos Humanos, Educación Superior, Exclusión.

Abstract

Currently, educational exclusion is a reality far from disappearing, which manifests itself in multiples ways; from the socio-cultural and economic gaps to the difficulties that present themselves to access information and communication technologies applied to the educational field in the XXI century. On the basis of a transcomplex point of view, the purpose of the following article is to delve into educational exclusion as an impediment to access the human right that is higher education. From a methodological point of view, it is a descriptive study based on mixed sources (documents and field work) and the participation of selected informants. The information obtained was processed through content analysis. The findings revealed the following obstacles: transport difficulties to access universities, adult population with educational backwardness that limits their possibilities in this area, the educational exclusion of minority groups, and higher level institutions that do not offer resources or adapted infrastructure to provide attention to vulnerable populations. These facts bring us to this conclusion: some schools in Mexico support practices, cultures and policies that produce different forms of educational exclusion, especially in some sectors where higher rates of exclusion can be detected in higher education settings, revealing a transcomplex reality that limits the enjoyment of this human right.

Keywords: Human Rights, Higher Education, Exclusion.

Aceptado para su publicación: mayo, 2022.

Introducción

La exclusión educativa ha sido un tema que ha estado presente desde el origen de la humanidad, pasando por distintas etapas evolutivas y de cambios constantes a lo largo de la historia y de los años, llegando hasta lo que es hoy en día. En Latinoamérica, la exclusión ha estado presente en muchos para no decir todos los países de lo que se llama el tercer mundo.

Sobre lo anterior da cuenta Garizurieta y Santiago (2015) cuando exponen que la educación, y en especial la superior, no sólo ha ido perdiendo de manera progresiva su potencial integradora y de movilidad social, sino que ha pasado a constituir como uno de los principales mecanismos generadores de vulnerabilidad y exclusión social.

Lo anterior soporta lo indicado sobre la circunstancia de la exclusión educativa por cuanto, a pesar de todos esos cambios que se han dado en la

educación universitaria, aun hoy la exclusión educativa, sigue presente en dicho nivel educativo en distintos países, y específicamente en México, en sus respectivos espacios áulicos universitarios, manifestándose de diferentes formas y afectando a los segmentos estudiantiles vulnerables, impidiendo así el desarrollo académico de los amplios sectores de la población mexicana mediante su participación en estudios generadores de títulos en universidades públicas y privadas en Mazatlán.

De ahí que citemos, a título introductorio, el estado del arte, contenidos de diversos autores entre los cuales se tiene a Sánchez y Robles (2013) quienes manifiestan que el supuesto básico de la escuela inclusiva (en nuestro caso las universidades mazatlecas) es que la institución universitaria debe responder a todo el alumnado que tiene adaptarse al sistema de educación superior, integrándose en él, lo cual no necesariamente se logra.

El fundamento principal de la educación inclusiva no sólo está en el respeto al derecho a ser diferente como algo efectivo, sino que valora explícitamente la existencia de una diversidad en las aulas, supone un modelo de universidad en la que los profesores, los alumnos participen y desarrollen un sentido de comunidad entre todos los integrantes, tengan o no capacidades diversas o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente, esto con la finalidad de evitar el fenómeno contrario, es decir, la exclusión educativa. En tal sentido, la exclusión educativa ha arropado también a la población que sufre de una o distintas discapacidades, físicas o mentales, el cual le impide participar en los procesos de formación profesional administrados en el nivel superior universitario, evitando con ello el natural goce de sus derechos humanos a la educación.

Este fenómeno ha sido notorio a través de los años y el estado mexicano, en sus instancias federales y regionales no han aplicado las medidas necesarias para que se instale en todas las instituciones universitarias la inclusión y sus complementos multiculturales e interculturales como una forma de asegurar la formación académica profesional y de posgrado de amplios sectores de la población estudiantil en México.

De lo anterior se desprende el interés de los investigadores de publicar los resultados de la investigación titulada **exclusión educativa como impedimento del goce del derecho humano a la educación superior: una visión transcompleja**, cuyo objetivo central consiste en develar analíticamente la exclusión educativa en tanto impedimento del goce de derechos humanos educativos a nivel de educación superior, como una forma de poder recomendar algunas acciones minimizadoras del problema tratado en la investigación e informado en este artículo.

Para finalizar este prólogo, el artículo describe contenidos estructurados en varios bloques, a saber: el título en español e inglés, datos de los autores y los resúmenes en ambos idiomas, la introducción, en la cual se plantea sucintamente la problemática de la exclusión educativa, el desarrollo teórico práctico del documento, el aparte metodológico desarrollado en la tesis del cual procede el artículo, los hallazgos encontrados y el aparte conclusivo, con precisiones sintéticas iniciales sobre los aspectos analizados, para finalizar con las referencias bibliográficas.

Una perspectiva pedagógica

Desde una perspectiva pedagógica, por inclusión escolar se entiende a la aceptación de la posibilidad de educar a una persona por considerar aun cuando posea déficits, características individuales que lo/la imposibilite para el aprendizaje o una condición incapacitante, no permita su desvinculación de la educación formal, como es el caso de los grupos minoritarios, e indígenas por sus costumbres, tradiciones y lenguaje. En esta línea de pensamiento, dicha ausencia se debe a tales incapacidades, lo cual alude a una falla orgánica, desde una perspectiva biologicista, y esencialista, como un dato objetivo e inalterable de la realidad, que torna al sujeto que la porta en ineducable. Y a estos grupos también se les agregan los grupos poseedores de diversas circunstancias de carácter étnica

Según el Informe a la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020) de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jaques Delors, La educación encierra un tesoro, la educación es el proceso de promoción de un

aprendizaje social que se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, con el objetivo de desarrollar ciudadanos y ciudadanas que contribuyan a la construcción de sociedades modernas democráticas y promover la cultura de paz. Estos cuatro pilares, y en particular el relativo a aprender a convivir, son parte central de los valores que deben guiar el desarrollo de una educación inclusiva.

En el mismo orden, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa -INEE- (2018):

Por cada 1,000 titulares del derecho, solo existe una institución y en estas se atiende a 19.5% de la población potencial. Al respecto, en el ciclo escolar 2016-2017 se modificó, de manera significativa, la proporción de estudiantes en escuelas privadas: de 9.3% en primaria y 8.8% en secundaria pasó a 18.8% en EMS (p. 152).

Lo anterior revela la imposibilidad de amplios porcentajes de población potencial de ser incluidos en instituciones generadoras de educación formal, en decremento sostenido en la medida que se avanza de nivel y/o modalidad educativa, si se entiende que la población escolarizada de preescolar en México llega al umbral del 48 % en el ciclo escolar 2018-2019, el 63,9 % en media superior en 2018-2019 y 39,7 % de cobertura total población escolarizada en educación superior, (Secretaría de Educación Pública -SEP- 2019), mientras, para el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social -CONEVAL- (2018) muestra el número de instituciones las cuales permiten el ingreso a estos segmentos de la población a la educación formal y, en consecuencia, gozar del derecho humano a la educación, no llega al 32,7 % del total nacional.

De ahí la importancia de generar universidades o núcleos universitarios rurales que estén más cerca de los estudiantes que viven en zonas apartadas ya que el tiempo de traslado de estos hacia las pocas instituciones educativas existentes es muy amplio y eso, indudablemente, trae consigo el incremento de los niveles de exclusión educativa debido a la natural deserción potenciada por la lejanía y la poca cantidad de organizaciones educativas del nivel superior que atiendan pedagógicamente a dicha población.

Tal como se describe precedentemente, de acuerdo con Cobeñas (2014) dice que las exclusiones se producen mayormente, con base en el manejo de un

criterio pedagógico sustentado en el argumento según el cual las personas con discapacidad, especiales, y grupos minoritarios, no pueden aprender, y que por ello no hay posibilidad de educarlas, y por lo tanto son sujetos excluidos educativamente de por sí.

En tal sentido, en pocas universidades, públicas y privadas, describen con claridad las estrategias pedagógicas utilizadas para llegar a la conclusión descrita en el anterior párrafo. Por el contrario, parten de la descripción de las imposibilidades de aprendizaje del alumnado con discapacidad con muchos vacíos, descontextualizada de toda referencia a procesos de enseñanza.

Esto permite hipotetizar que exclusión educativa se genera por una idea de la discapacidad como un déficit individual que impide el aprendizaje de los alumnos poseyentes del inconveniente, independientemente de los procesos de enseñanza, siendo esta concepción grave, por cuanto genera prácticas excluyentes, negadoras de la educación, o sea, de exclusión educativa y el consecuente impedimento del goce del derecho humano a la educación superior.

Una perspectiva sociológica jurídica: La negación del derecho a la educación

La negación al derecho a la educación es una premisa sobre la cual se puede hablar desde mucho tiempo atrás. En una primera etapa educativa, había exclusión, de hecho, o de derecho, de la escuela, de todos aquellos grupos no pertenecientes a poblaciones específicas a las cuales se dirige la formación académica; en sus inicios los incluidos estaban constituidos solo por una población urbana, burguesa y con intereses en los ámbitos eclesiásticos, burocráticos o militar. Solo estos grupos sociales podían acceder a procesos de educación formal.

Comentando lo expuesto por Enguita (2000) en ese momento inicial, la escuela cumple la función social de preparar a las élites. Los campesinos, las personas de las clases trabajadoras, las mujeres, los grupos culturales marginales (no adscritos a la cultura dominante) como los afrocaribeños o los hispanos en EE. UU, o por ejemplo los gitanos en España, así como las personas

identificadas como improductivas o anormales, no tenían derecho a la escolarización (ni ordinaria ni de ningún otro tipo).

La única excepción a lo anterior se encuentra en los internamientos masivos, en las denominadas instituciones totales, entendidas por Goffman (1961) en tanto “lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria administrada formalmente” (p.13).

A esta situación educativa, de acuerdo con Pérez (1998) le acompañaba una situación social, también excluyente que se refleja en la explotación laboral a la que se sometía a las personas de las clases trabajadoras y a la situación de discriminación (con negación al derecho al trabajo, al voto, a la participación en definitiva a la vida pública) de mujeres y grupos culturales distintos a la dominante.

Por lo tanto, se produce la incorporación de los antes nombrados colectivos a la escolaridad, pero en condiciones que hoy se calificarían de precarias y excluyentes. Ciertamente, estos grupos no fueron admitidos a la vez, de acuerdo con las características de estos colectivos incluidos en instituciones totales, aunque las características del proceso de incorporación en sistemas segregados se repiten casi exactamente en todos los casos.

Una visión antropológica: Reconocimiento al derecho a la educación de grupos minoritarios

Escribiendo en términos generales, es decir de la educación en un sentido genérico, la incorporación de estos grupos a la escolaridad se hizo en torno a cuatro respuestas diferentes, pero equiparables a la trayectoria segregadora que suponían para los alumnos. La universidad, como la institución dispensadora de grados académicos, sirvió también para incorporar a la educación a aquellos alumnos de grupos desfavorables, basando su organización en distintas ramas y especialidades destinadas a los alumnos de distintas clases y origen social.

Por otra parte, las escuelas separadas para personas pertenecientes a grupos culturales y minorías étnicas cumplieron el mismo papel en relación con

las diferencias por motivos culturales, siendo notable de igual modo, la incorporación de la mujer de la escuela pública la cual se produjo, sin embargo, separando a las personas de distinto sexo en centros diferentes y por último los alumnos categorizados como deficientes fueron escolarizados en la red de centros de educación especial.

Estas opciones tienen su correlato en una sociedad con una serie de procesos de exclusión educativa históricamente existentes, que no se basan en otra cosa que en una jerarquización previa que permite plantear a la cultura dominante como la superior y calificar cualquier desviación de esta como rango de inferioridad; así se podría hablar de racismo, de clasismo, de sexismo, entre otras.

Lo anteriormente expuesto por los autores del artículo, se soporta en lo indicado por Nguyen (2015) cuando dice que la inclusión aparece como un paradigma coincidente con la lógica neoliberal y como un instrumento para legitimar políticas “coloniales” asociadas a la integración y a la segregación étnica.

Una visión psicopedagógica: Integración de la educación a grupos excluidos

En esta temática se puede decir que los fundamentos en los que se basa el desarrollo de una escuela inclusiva (incluyen las universidades) están centrados en el tipo de educación que en la sociedad se quiere ofrecer a las futuras generaciones. Se podría igualar a esa idea que como madre o padre tienen sobre la educación deseada para sus hijas e hijos, una educación en la que les tengan en cuenta como personas; en la que aprendan a ser, a hacer, a aprender y a convivir; en la que disfruten de experiencias de enseñanza y aprendizaje de calidad; y en la que las relaciones se entablen en base al respeto, la equidad y la justicia social.

Si bien la Ley General de Educación (1993) en su artículo dos (2) reformado en 2017 establece el derecho a la población a recibir igualitariamente educación formal en cualquiera de sus niveles y modalidades, sin pérdida de cualquiera de sus capacidades, y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (2018) que promueve el

derecho a la inclusión educativa de las personas con diferentes circunstancias afectivas, emocionales, físicas y antropológicas, la exclusión sigue estando presente

Cabe reconocer el protagonismo que durante la última década del siglo XX y el comienzo del XXI ha tenido la UNESCO (1990) en su labor para poner la educación inclusiva en la agenda política y en los sistemas educativos de la mayoría de los países del mundo. Estos cuatro pilares que se formalizan con el Informe Delors ya son parte de los principios fundamentales de la Conferencia Mundial de *Educación para Todos* que se llevó a cabo en Jomtien, Tailandia en 1990.

No obstante, en 1994 la UNESCO (2020), junto con el Ministerio de Educación y Ciencia de España, consideró necesaria organizar una nueva Conferencia Mundial en Salamanca para profundizar en el compromiso sobre el derecho a una educación de calidad para todas las personas, particularmente aquellas con necesidades educativas especiales. Aquí el concepto de calidad y equidad comienza a tomar más fuerza. Sin embargo, se percibe como el germen de la educación exclusiva, por la forma en la que se tratan los conceptos de calidad y equidad en educación y el de necesidades educativas especiales, se sigue manifestando, al menos, en su plano práctico psicopedagógico.

La siguiente cita es fundamental para comprender el amplio abanico de colectivos y características personales de la población que, según Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción (2016), tiene derecho a asistir a las escuelas:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras... Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas (p. 1).

Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción (2016) el término necesidades educativas especiales se refiere a todos

los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves.

El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación crear comunidades que acojan a todos en el contexto de una sociedad integradora, para evitar, de por sí, la exclusión educativa en educación superior.

Tradicionalmente, para UNESCO (2020) existe una perspectiva individualista, o médica de la diferencia, según la cual concibe que la educación es el medio por el que se va a solucionar lo que está mal en este tipo de alumnado. Según esta tradición, el alumnado con discapacidad, y esto se puede ampliar a otros colectivos o individuos con necesidades educativas especiales, debe ser diagnosticado, y su diagnóstico debe guiar el programa educativo que estas alumnas y alumnos deben seguir.

En la mayoría de los casos, deben educarse en escuelas especiales o aulas segregadas, y estarán bajo la responsabilidad de un especialista. En este contexto comienza a verse descarnadamente la profusión de la exclusión educativa en la medida que estos alumnos avancen a la educación superior.

Visión estratégica estatal: Exclusión dentro de la inclusión

En esta cuestión, es necesario insistir en que la educación inclusiva no significa la mera presencia física de las personas con discapacidad, especiales o pertenecientes a grupos minoritarios, en la escuela común. Asimismo, los proyectos de integración deben ser producido por equipos transdisciplinarios de diversos niveles educativos con base en el legajo y documentos provistos por las instituciones escolares comunes, así como en función de conversaciones formales e informales con docentes y equipo directivo y de orientación educativa de esas instituciones, de modo que los instrumentos de planificación antes aludidos, sean el producto de la interacción con el alumnado, la discusión acerca

de una inclusión con multiculturalidad e interculturalidad. Sin embargo, lo anterior no ha sido posible en la educación superior.

Al respecto, Dietz y Mateo (2011) dicen que, a diferencia de las directrices para la educación inclusiva, las de educación intercultural no aportan recetas u orientaciones concretas para lograr el equilibrio mencionado, por lo que constituyen un documento de carácter menos prescriptivo y detallado. En las directrices de educación inclusiva, dichas tensiones no son retomadas ni reconocidas por quienes deben discutir los aspectos inherentes a la interculturalidad, y aportan una orientación clara: las escuelas ordinarias deben atender a todos los niños, sin subsistemas paralelos como el indígena.

Así, estas pautas se adoptan en un contexto en el que la educación intercultural bilingüe, como proyecto gubernamental inclusivo, se implementen en el subsistema indígena como una alternativa al paradigma de integración indigenista de la política educativa mexicana de mediados del siglo XX, como una política destinada a evitar la exclusión educativa en tanto impedimento al acceso a la educación superior y, por ende, el no gozar del derecho humano a la educación de los distintos grupos sociales con características específicas que buscan acceder a la educación superior.

Metodología

En la metodología utilizada en la tesis culminada, descrita sinópticamente en este artículo, se realizaron dos acciones intelectuales fundamentales: la primera, ventilarla a la luz de las diferentes áreas del conocimiento que le son inherente y segundo, aplicar los procesos mentales requeridos con los atributos antes anotados, con la finalidad de darle al proceso de investigación el carisma demandado por los nuevos tiempos en sociedades líquidas (Bauman, 2017), es decir, un carácter ciertamente transcomplejo, dentro de lo cual por su alto carácter transdisciplinario ya es emergente de por sí.

De ahí que se seleccionó para el estudio base de este artículo el paradigma emergente en su visión transcompleja por cuanto permite sustentar las diversas acciones teóricas, epistémicas, gnoseológicas, axiológicas, instrumentales y técnicas, que conllevan a la ejecución de los procedimientos de consecución, tratamiento y procesamiento de datos, tanto cualitativos como cuantitativos.

Esta además decir que el intento epistémico metodológico instrumental de la tesis de donde proviene el artículo, resultará seguramente una aproximación posiblemente muy alejada de los pronunciamientos conceptuales a realizar de acuerdo con el paradigma seleccionado.

Lo anterior se sustenta en lo aportado por Granados (2021) cuando expone que “De igual modo, quiero implicar...la investigación en tanto visión transcomplejas del pensamiento; ver lo tratado como un todo sistémico, diverso y divergente en la cual confluyen las diferentes visiones sobre el quehacer investigativo” (p. 9).

Por otra parte, el estudio es de tipo descriptivo-analítico-documental ya que se dirige a la descripción de los desagregados conceptuales sobre los hechos conseguidos en cada uno de los documentos seleccionados acerca de la inclusión educativa en tanto goce del derecho humano a la educación superior y de los comentarios realizados por los actores sociales seleccionados para el trabajo de campo. El diseño es transversal dado al hecho de tomar los datos en un único momento y no experimental por cuanto no hubo ni habrá manipulación alguna de las variables del estudio.

En el aparte de la investigación de la cual proviene el presente artículo vinculado con las técnicas de recolección de datos, se optó por el uso del análisis de contenido documental y la entrevista semiestructurada, concretadas en la extracción de los datos porcentuales y significados lingüísticos, analizados e interpretado por los autores del artículo y contrastados con la información bibliográfica contenida en la investigación del cual proviene este.

El contenido del párrafo precedente es vinculante con lo dicho por Peña y Pirela (2007) quienes exponen que

El análisis documental constituye un proceso ideado por el individuo como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos, cuyo índice de producción excede sus posibilidades de lectura y captura. La acción de este proceso se centra en el análisis y síntesis de los datos plasmados en dichos soportes mediante la aplicación de lineamientos o normativas de tipo lingüístico; a través de las cuales se extrae el contenido sustantivo que puede corresponder a un término concreto o a conjuntos de ellos tomados aisladamente, o reunidos en construcciones discursivas (p.59).

En la perspectiva metodológica antes indicada, los procedimientos seguidos en este aparte de la investigación y llevadas a este artículo, se presentaron a partir de la escogencia de los documentos bibliográficos, hemerográficos y electrónicos con sus datos estadísticos y del guion de entrevista, los cuales se formularon como los instrumentos ejusdem, contruidos sistemáticamente en función del contenido de los documentos tratados y estructurados de acuerdo con los contenidos teóricos del estudio respectivamente.

Luego al producto de cada documento y pronunciamiento actoral se le hizo el análisis e interpretación hermenéutica a partir de la desagregación de lo generado por cada uno, puntualizando sobre los aspectos relevantes para el propósito de la investigación base de este documento. Tales procedimientos permitieron, en los resultados, apuntalar luego del reconocimiento de las evidencias estadísticas y los significados semánticos y discursivos de los textos, los aspectos transcomplejos del estudio que a su vez promovieron la confirmación del contenido explicado por el autor de la investigación y, por supuesto, los del artículo.

En esa perspectiva, estas técnicas se utilizaron para el análisis de los aspectos tomados de los documentos referenciados y los datos aportados por los actores elegidos, situando indistintamente los argumentos del autor antes de una cita o después de esta, respecto al planteamiento del aspecto temático tratado siguiendo con las aportaciones de las referencias bibliográficas, buscando con ello una mayor capacidad de análisis reflexivo, tal como lo exige la tesisura de este documento.

Para el uso de la primera técnica, se diseñó un instrumento para anotar el seguimiento de las anotaciones, denominado Guion de Recogida de Datos Documentales, el cual permite orientar la búsqueda, seguimiento, análisis e interpretación de los conceptos inherentes a las variables del estudio. Berelson, citado por Sierra Bravo (1999) expone que “la matriz de análisis documental es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido de las publicaciones” (p. 288). Para la segunda técnica se utilizó el guion de entrevista semiestructurada, la cual, para Denzin y Lincoln, tomado de Vargas, (2012) permite, mediante un discurso biunívoco

entrevistador/entrevistado en una convivencia académica, generar un discurso cuyo orden se determina de acuerdo con la reactividad del entrevistado y el flujo de un tema a otro.

Por último, lo relacionado con los procedimientos se estableció cumpliendo la búsqueda de la información bibliográfica y documental respectiva, la generación del proyecto de investigación, la selección de la técnica e instrumento, requeridos para el acopio de datos, la organización de estos siguiendo los pasos del análisis y de la interpretación de los contenidos por variables, dimensiones, indicadores y significados lingüísticos en tanto conceptos y hechos concretos, conseguidos en los numerosos documentos examinados y las aportaciones actorales, para llegar a las conclusiones correspondientes.

Resultados

Los resultados de la investigación presentados en este artículo, sin entrar en los detalles a nivel de dimensiones y significados lingüísticos, generaron como aspecto principal el encuentro de una inclusión educativa en el nivel de educación superior, cuya práctica promovió precisamente lo contrario, la exclusión educativa, debido a los factores, los cuales, como resultados del estudio precedente a este artículo, se elucidan a continuación:

Una perspectiva pedagógica

En torno a esta dimensión, se tienen datos que confirman la perspectiva pedagógica del asunto de la inclusión y la exclusión educativa en tanto conceptos opuestos, por cuanto la Ley General de Educación (1993) en su artículo dos (2) reformado en 2017 establece el derecho a la población a recibir igualitariamente educación formal en cualquiera de sus niveles y modalidades, sin pérdida de cualquiera de sus capacidades, y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (2018) promueve el derecho a la inclusión educativa de las personas con diferentes circunstancias afectivas, emocionales, físicas y antropológicas.

No obstante, la práctica pedagógica respecto a la inclusión refleja una discrepancia bien sustantiva ya que en las instituciones educativas del país y, específicamente, de Mazatlán conviven en menor y mayor cuantía ambos fenómenos.

Lo antes expuesto es soportado por el CONEVAL (2018), cuando en su documento expone que otro elemento medido que se contrapone al cumplimiento de los parámetros trabajados por la Encuesta Mensual de Servicios (EMS) es la existencia de una importante proporción de estudiantes con tiempo excesivo de traslado: 9.4% se encuentran en esa condición excluyente de acuerdo con la EMS.

Lo anterior manifiesta la necesidad de acercamiento de nuevos centros de estudio a nivel superior en las comunidades rurales y aisladas buscando con esto reducir el tiempo de traslado de un alto porcentaje de estudiantes, quienes deben salir de sus localidades a los efectos de poder acceder a las instituciones educativas del nivel antes mencionado.

De igual modo, si no es posible lo primero, es decir la inclusión educativa, se deben considerar apoyos económicos para esta población, tanto para asumir el costo de traslado como los gastos de hospedaje cuando requieran asistir a sus centros de estudio de educación superior. De seguir con el número de instituciones actualmente existentes en contraposición con el incremento de la población susceptible de atención educativa la exclusión educativa será superior y el goce de los derechos humanos educativos disminuirá continuamente.

Una perspectiva sociológica y jurídica: La negación del derecho a la educación

En cuanto a la perspectiva sociológica y jurídica, la negación al derecho a la educación en México resulta patente por cuanto en 2016 había cerca de 19 millones de adultos con rezago educativo (27.1%), 5.2 millones de los cuales eran analfabetas (CONEVAL 2018)); de ellos, poco más de 1,200,000 personas de 15 años o más estaban inscritas en educación para adultos (6.4% de la población en rezago) (CONEVAL 2018). Por otro lado, la educación para adultos recibe solo 0.7% del presupuesto destinado a la educación. Si se interpretan estos datos, se refleja un importante problema de disponibilidad para este sector de la población. Por tanto, la población adulta en rezago, en especial la analfabeta, o la que no concluyó la educación primaria, está siendo privada del nivel esencial del derecho a la educación, por lo tanto, excluida educativamente de manera prospectiva, ya que a futuro no podrán gozar del derecho a ingresar

y permanecer en las universidades mazatlecas, por los inconvenientes antes mencionados.

Las cifras revelan el hecho inédito de tener una altísima población rezagada y de analfabetas, lo cual es una confirmación de la exclusión educativa y, en el peor de los casos, la deserción de grandes contingentes de estudiantes inscritos en los distintos niveles educativos implicado el nivel de educación superior, los cuales por diversas circunstancias desisten de continuar con su educación formal, configurándose aquí el fenómeno de la exclusión educativa y en consecuencia, la imposibilidad de gozar del derecho humano a la educación consagrado en la Convención de 1947.

La visión antropológica: Derecho a la educación de grupos minoritarios

Los resultados en este enunciado se orientaron a la consecución del reconocimiento al derecho a la educación de grupos minoritarios y a la marginación como su contraparte práctica real, aspectos surgidos de un fenómeno de exclusión educativa por circunstancias territoriales y socio antropológica en el proceso de desarrollo nacional.

En tal sentido, los datos confirman lo antes descrito. Los reportes bianuales del CONEVAL (2018) indican respecto a la población indígena, comunitaria y especial, en relación con el grado de marginación y, en consecuencia, el desconocimiento al derecho a la educación superior de los grupos minoritarios, con cifras como las siguientes: En educación primaria las cifras rondan en 96,4 % comunitaria y 86,2 indígena; en Primaria, 96,4 % y 86,2 %; secundaria 91,7, sin datos para la población indígena y, para media superior, el documento objeto de análisis no revela dato alguno, pero las observaciones realizadas por los investigadores indican que el fenómeno de la exclusión educativa en las universidades mazatlecas es un fenómeno prevalente en la educación en el mencionado municipio.

Lo anterior muestra la elocuencia de la entronización de la marginación como una manifestación de la exclusión educativa de grupos minoritarios, por lo que no es extraño que en 2020 (a partir de la fecha de los datos aportados por la fuente anteriormente indicada), con el advenimiento de la nueva normalidad

producto de los nuevos tiempos promovidos de manera violenta por la pandemia del covid-19, las cifras porcentuales se hayan incrementado, debido a la imposibilidad de tales grupos de población de incursionar a los procesos educativos propios de su necesidad educativa por carencias de tecnología y ausencia total de atención académica por el confinamiento familiar y el cierre de los procesos educativos presenciales.

De igual manera, de acuerdo con Mendoza (2017) se observa que la equidad es generalmente entendida por los funcionarios como igualdad; es decir, no se considera la asignación de mayor cantidad de recursos para las poblaciones indígenas en razón de su histórica y estructural marginación, sino que simplemente se les incluye en padrones de beneficiarios de programas como Escuelas de Tiempo Completo (PETC) o el Programa de la Reforma Educativa (PRE), sin hacer énfasis en atender sus necesidades específicas con más recursos, o de forma prioritaria, lo cual indica que los jóvenes incluidos en ese padrón por ineficiencias estatales, generalmente quedan excluidos educativamente no gozando su natural derecho a educarse en una universidad.

La visión psicopedagógica

En relación con este aspecto del artículo, los resultados apuntalaron a la no consecución por parte de grupos, por lo general excluidos socialmente, del acceso a la educación superior, lográndose en el mejor de los casos, el aislamiento de los grupos indígena al nivel antes señalado, por ejemplo, a su escolarización en lo que se denominan núcleos universitarios rurales, conforme a las política educativa instituidas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) olvidando en gran modo la incorporación del indígena a la educación superior.

En tal sentido, el documento de la SEP (2015) manejado por Mendoza (2017) es muy elocuente para el señalamiento del origen del problema de la exclusión educativa de estos grupos a la educación superior y por ende se utiliza para el análisis documental de este aparte. En efecto, de acuerdo con la autora antes citada:

La educación básica en México incluye los niveles preescolar, primaria y secundaria, que se ofrecen en distintas modalidades

(general, indígena y comunitaria, en preescolar y primaria; general, técnica, telesecundaria, para trabajadores, y comunitaria, para secundaria). A pesar de que los estudiantes indígenas asisten a todas las modalidades y niveles, la educación intercultural bilingüe se ofrece sólo en las escuelas indígenas, en los niveles preescolar y primaria. El subsistema indígena que integra dichas escuelas es normado y supervisado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), creada en 1978, y dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. En el ciclo escolar 2014-2015, el nivel preescolar indígena atendió a un total de 411 mil 140 alumnos, en 9 mil 673 escuelas, con 18 mil 599 docentes; por su parte, en el nivel primaria indígena se ofreció el servicio educativo a 827 mil 628 alumnos, en 10 mil 133 escuelas, con 36 mil 809 docentes (SEP, 2015).

Con respecto a lo último argumentado en el párrafo que antecede a la primera nota bibliográfica, en la cual se refleja la magnitud del problema de la exclusión educativa, debido a las tensiones generadas en las partes interesadas (grupos minoritarios) cuando desconocen el argumento del reconocimiento y la exigibilidad de los derechos de los pueblos indígenas en el ámbito educativo en el nivel superior.

Es así como Echeita y Sandoval (2002), recoge el contenido de una expresión justificadora de la exclusión dentro de la inclusión educativa cuando expresa que la inclusión *como derecho humano*, es un derecho básico de todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades especiales, escolarizarse en la escuela *ordinaria* que le correspondería de no ser considerado como tal.

Es decir, habrá exclusión educativa en la medida que por las circunstancias antes anotadas, los grupos minoritarios no puedan interculturalmente interactuando y cultivando sus propios sistemas de valores, tradiciones, costumbres y limitaciones con sus pares, pertenecientes a otros grupos sociales, en franca convivencia multicultural en una universidad sin cercas, ni límites étnicos, es decir, dentro de una institución que promueva la inexistencia de la exclusión educativa como fenómeno social educativo.

Y esto incorpora, evidentemente, a los discapacitados ya los grupos etarios escolarizable con alguna limitación que disminuya su capacidad de aprendizaje, velocidad en este y los que, no teniendo ninguna discapacidad, siendo normales en cualquier aspecto mental y físico, puedan tener algún inconveniente para

acceder al aprendizaje como lo harían los demás alumnos de su grupo en particular, en cualquier grado, nivel o modalidad de estudios.

En torno a la visión estratégica estatal: Exclusión dentro de la inclusión

Este aspecto revela resultados, según los cuales, se evidencia y percibe la impronta estatal en fomentar la educación inclusiva pero no como mera presencia física de las personas con discapacidad, especiales o pertenecientes a grupos minoritarios, en la universidad común. Se destaca también la diferenciación de las personas por diversas razones quedan excluidas educativamente. Lo anterior va en consonancia con datos, según los cuales, las instituciones del nivel superior no ofrecen recursos ni reestructuraciones de ningún tipo para dichos grupos vulnerables y los recursos que se ofrecen parten desde un modelo rehabilitatorio-normalizador en la medida en que parten de considerar que son los alumnos los que tienen los problemas, los déficits y las limitaciones, excluyéndolos educativamente por no considerar su patrimonio cultural y tradicional, respetando su etnia.

Asimismo, la información documental examinada, generó la necesidad de ejecutar proyectos de integración producido por equipos transdisciplinario, así como en función de conversaciones formales e informales con docentes y equipo directivo y de orientación educativa de las diferentes universidades en Mazatlán, pero lamentablemente, los proyectos pedagógicos instituidos en el seno de las universidades no se producen con la consideración de la interacción de los alumnos con diversos déficit y segregados étnicamente, bajo los presupuestos de una inclusión con multiculturalidad e interculturalidad.

Al respecto, Dietz y Mateo (2011) dicen que, a diferencia de las directrices para la educación inclusiva, las de educación intercultural no aportan recetas u orientaciones concretas para lograr el equilibrio mencionado, por lo que constituyen un documento de carácter menos prescriptivo y detallado.

En las directrices de educación inclusiva en el nivel superior, dichas tensiones no son retomadas ni reconocidas por quienes deben discutir los aspectos inherentes a la interculturalidad, a pesar de que aportan una orientación clara: las universidades públicas y privadas deben atender a todos

los niños, sin subsistemas paralelos como el indígena. Así, estas pautas se deberían adoptar en un contexto en el que la educación intercultural bilingüe, como proyecto gubernamental, se implemente en el subsistema indígena como una alternativa al paradigma de integración indigenista de la política educativa de mediados del siglo pasado, para evitar la exclusión educativa de estos grupos numerosos de población escolar mexicana.

De este modo, es muy común que ni la institución universitaria en su conjunto ni los docentes de este nivel crean que el alumno con discapacidad, especial, de grupos minoritarios sean alumnos legítimos por cuanto encuentren dificultades varias en su tarea como integradores. Por ejemplo, la escasa cantidad de horas que asisten a las universidades unido a la insuficiente formación en las didácticas específicas para el nivel estudiado en este artículo, entre otras (Cobeñas, 2014).

Conclusiones

En conclusión, el tratamiento transcomplejo de este trabajo genera conclusiones y recomendaciones surgidas de la culminación del documento base, en los siguientes términos:

La primera enfatiza, en cuanto a la mirada pedagógica realizada, al hecho cierto de que algunas escuelas en México sostienen prácticas, culturas y políticas que producen diferentes formas de exclusión educativa en general (exclusión propiamente dicha, segregación y desintegración) que impide el goce del derecho a la educación de las personas con discapacidad, vulnerables y de grupos minoritarios en el país.

En torno a la perspectiva sociológica jurídica en cuanto a la negación del derecho a la educación, se concluye, de acuerdo con los datos analizados e interpretados hermenéuticamente de documentos oficiales, datos estadísticos, y apreciaciones de los sujetos investigados, la indicación, según la cual, de manera definitiva, el crecimiento de la exclusión educativa y el crecimiento de la población escolarizable mexicana que no goza del derecho humano a la educación superior; más bien se incrementa en mayor medida mientras sucede lo contrario con los presupuestos utilizados para construir instituciones

educativas, contratar maestros, entre otros aspectos fundamentales para contrarrestar esta situación de ineducación social.

En cuanto a la visión antropológica en torno al reconocimiento del derecho a la educación de grupos minoritarios, una conclusión permite entender que aun cuando se hagan grandes esfuerzos para incrementar los números de inscritos en las diversas instituciones de educación superior en México, buscando con ello disminuir los índices de exclusión educativa por deserción, e incrementar el sostenimiento de los alumnos en sus respectivas universidades, cada vez estos aspectos no cumplidos en la práctica educativa en educación superior generan mayores índices de exclusión educativa.

De igual modo, concluyendo en relación con la visión psicopedagógica, la exclusión como antítesis de la inclusión en educación superior, en estos momentos con mayor énfasis se manifiesta debido a la prevalencia de nuevos conceptos de institución educativa con el entorno virtual y el aula virtual, la inserción de la escolarización con necesidades especiales en la educación online y virtual, la imposibilidad económica (imposibilidad de acceso a los equipos) ya que el internet en muchos sitios urbanos y rurales, están imposibilitados para los sujetos conformantes de grupos vulnerables, incluirse en la educación superior y poder participar en el proceso de escolarización presente en la nueva normalidad, lo cual impide la integración a la educación de los grupos excluidos educativamente.

Una última conclusión aplica al referente estrategia estatal que, en torno a la exclusión educativa, gira en consonancia con la contraposición de la intención gubernamental, relacionada con los numerosos esfuerzos realizados en los últimos cinco años en materia de integración a la educación de grupos excluidos, pero a la vez, su mantenimiento e inclusión en las universidades, por innecesaria y poco deseable para las clases dominantes, está promoviendo tácitamente la exclusión por diversas formas y modalidades.

Referencias

Bauman, Z. (9 de septiembre de 2017). *Pero, ¿qué es la modernidad líquida?* En Pensamiento. La Vanguardia Cultura. Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/cultura/20170109/413213624617/modernidad-liquida-zygmunt-bauman.html>

- Cobeñas, P. (2014). *Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles.
- CONEVAL (2018). *Estudio diagnóstico del derecho a la educación*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía -INEGI- 2015a. Encuesta Nacional de los Hogares (ENH). Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf
- CONEVAL (2018). *Estudio diagnóstico del derecho a la educación*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -2018c- Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior. Disponible en https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México, SEP-CGEIB.
- Echeita, G. y Saldoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin inclusión. En *revista de Educación*, 327, 31-48.
- Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción (2016). *Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres, ACNUR. Incheon. República de Corea.
- Enguita, F. (2000). *La escuela a examen*. Pirámide.
- Garizurieta, J. y Santiago, M. (2015). *La Educación Superior como proceso de exclusión, desarraigo y desigualdad social en México*. Xalapa, Veracruz, México 29 de abril. Disponible en: <https://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab033.pdf>
- Ley General de Educación. (1993). Secretaría de Educación Pública. Gobierno de México. Ciudad de México. Reformada en 2017.
- Mendoza, R. (2017). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. En *Sinectica: Revista electrónica de educación*, 50. DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2008\)0050-009](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2008)0050-009).
- Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Amorrotu (Traducción de los investigadores).
- Granados, O. (2021). *Tecnologías emergentes transcomplejas: dominación digital educativa de la sociedad transhumanista*. Conferencia dictada en las X Jornadas de Investigación Nacional y VI Internacional titulada "Cosmovisión Universitaria como mirada de la innovación digital, empoderamiento y participación tecnológica en Red, San Joaquín de Turmero, Aragua, Venezuela.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-INEE- (2017). Principales cifras nacionales. Educación básica y media superior 2016-2017. México: Indicadores educativos.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. (2018). Segunda edición. México: STCC
- Nguyen, X (2015). *The Journey to Inclusion*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. En: Información, cultura y sociedad: *revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 16, 55-81.
- Pérez, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Editora Laertes.
- Sánchez, D. y Robles, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. En: *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 24-36.
- Secretaría de Educación Pública -SEP- (2019). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019. CDMEX: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa.
- Sierra Bravo, R. (1999). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicio*. Paraninfo.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura. (UNESCO) (2020). Disponible en: <https://es.unesco.org/>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. En: *Revista Calidad en Educación Superior*, 3(1), 119-139.