

EL DERECHO HUMANO
A LA INCLUSIÓN
EN LAS INSTITUCIONES
DE EDUCACIÓN SUPERIOR
EN MÉXICO

JUAN RODRÍGUEZ RAMOS
ANA LUZ RAMOS-SOTO
RICARDO ALARCÓN ALCÁNTARA

 EDITORA
ARTEMIS
2024

EL DERECHO HUMANO
A LA INCLUSIÓN
EN LAS INSTITUCIONES
DE EDUCACIÓN SUPERIOR
EN MÉXICO

JUAN RODRÍGUEZ RAMOS
ANA LUZ RAMOS-SOTO
RICARDO ALARCÓN ALCÁNTARA

 EDITORA
ARTEMIS
2024



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe Prof.^a Dr.^a Antonella Carvalho de Oliveira

Editora Executiva M.^a Viviane Carvalho Mocellin

Direção de Arte M.^a Bruna Bejarano

Diagramação Elisangela Abreu

Autores Dr. Juan Rodríguez Ramos
Dra. Ana Luz Ramos-Soto
Dr. Ricardo Alarcón Alcántara

Imagem da Capa Foto PLUS/123RF

Bibliotecário Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México

Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal

Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru

Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México

Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México

Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil

Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yañez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*
Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal
Prof.ª Dr.ª Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*



Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof.ª Dr.ª MªGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.ª Dr.ª María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba*
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University, Russia*
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León, Espanha*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

R175d Ramos, Juan Rodríguez.

El derecho humano a la inclusión en las instituciones de educación superior en México [livro eletrônico] / Juan Rodríguez Ramos, Ana Luz Ramos-Soto, Ricardo Alarcón Alcántara. – Curitiba, PR: Artemis, 2024.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilingue

ISBN 978-65-81701-15-4

DOI 10.37572/EdArt_080724154

1. Ensino superior – México. I. Ramos-Soto, Ana Luz. II. Alcántara, Ricardo Alarcón. III. Título.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

La Ley General de Educación Superior en México ha reconocido al estudiante como sujeto de derechos, establece el principio superior del estudiante para dirigir la atención en las juventudes como actores de su devenir histórico, de ahí que las instituciones de educación superior tenemos la obligación de garantizar el derecho humano a la educación superior, bajo principios humanistas y de respeto a los derechos humanos.

La obra el Derecho Humano a la Inclusión en las Instituciones de Educación Superior, es el resultado de un proceso de investigación doctoral bajo la perspectiva de derechos humanos, realizado por Juan Rodríguez Ramos, el cual ahora se publica con los aportes de Ana Luz Ramos Soto, docente investigadora con reconocimiento internacional de esta Universidad, así como con la colaboración de Ricardo Alarcón Alcántara, docente investigador de esta Universidad.

Observar la educación superior desde una perspectiva de los derechos humanos, permite tener otras concepciones de la educación desde la Interculturalidad, interseccionalidad, la perspectiva de género; ello trae como consecuencia necesaria que los procesos de ingreso, permanencia y egreso en las Instituciones de Educación Superior, sean más humanos, flexibles y permitan garantizar el derecho humano a la educación bajo estándares del Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

Es importante que la educación superior reconozca que en la diversidad y pluralidad se encuentra la riqueza de una nación; la inclusión y no discriminación permitirá seguir transformando la educación, donde las juventudes tengan igualdad de oportunidades con equidad.

Para nuestra Universidad es importante este aporte académico, que se suma al acervo de muchas personas docentes investigadoras que contribuyen para que la educación superior sea más humana.

Cristian Eder Carreño López
Rector de la Universidad Autónoma
“Benito Juárez” de Oaxaca
Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México

SUMÁRIO

El Derecho Humano a la Inclusión en las Instituciones de Educación Superior en México

Dr. Juan Rodríguez Ramos

Dra. Ana Luz Ramos-Soto

Dr. Ricardo Alarcón Alcántara

 https://doi.org/10.37572/EdArt_080724154

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 PROBLEMA PARA GARANTIZAR LA INCLUSIÓN	3
1.2 OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.....	7
1.2.1 Objetivo general	7
1.2.2 Objetivos Específicos.....	7
1.3 FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS	7
CAPÍTULO 2	8
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
2.1 MÉXICO PREHISPÁNICO (AZTECAS)	8
2.2 PERIODO COLONIAL.....	9
2.3 LAS UNIVERSIDADES EN LA EDAD MEDIA.....	11
2.3.1 Universidades hispanoamericanas	13
2.4 LA UNIVERSIDAD EN EL ESTADO MODERNO	14
2.5 LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI.....	17
2.6 LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.....	17
2.6.1 Educación Universitaria	18

2.6.2 Educación Tecnológica	19
2.6.3 Escuelas normales e instituciones de formación docente	20
CAPÍTULO 3	21
MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE	
3.1 MARCO CONCEPTUAL	21
3.1.1 Inclusión educativa	21
3.1.2 Inclusión y equidad.....	24
3.1.3 Inclusión y justicia social en la educación superior	27
3.1.4 Acceso equitativo	31
3.1.5 Pedagogías inclusivas.....	38
3.2 MARCO REFERENCIAL	40
3.2.1 Funcionalismo	40
3.2.2 Estructuralismo.....	42
3.2.3 Nuevo Humanismo.....	43
3.3 MARCO LEGAL. LA EDUCACIÓN EN EL DERECHO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS.....	44
3.3.1 Declaración Universal de los Derechos Humanos	44
3.3.2 Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.....	45
3.3.3 Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	46
3.3.4 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	46
3.3.5 Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.....	47
3.3.6 Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	48
3.3.7 Convención sobre los Derechos del Niño	48

3.3.8 Convención sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares.....	49
3.3.9 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.....	50
3.3.10 Convención Americana sobre Derechos Humanos	50
3.3.11 Objetivos del Desarrollo Sostenible	51
3.3.12 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	53
3.3.13 Ley General de Educación Superior.....	53
3.4 EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN DESDE EL ENFOQUE DEL DERECHO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS	54
CAPÍTULO 4.....	57
METODOLOGÍA	
4.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....	57
4.2 ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN	57
4.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	58
4.4 VARIABLES	58
4.4.1 Definición de las variables.....	58
4.4.2 Definición operacional de las variables	62
4.3 ANÁLISIS DE DATOS	63
CAPÍTULO 5.....	64
RESULTADOS	
5.1 VULNERABILIDAD Y DISCRIMINACIÓN	65
5.1.1 Espacios de discriminación.....	67
5.1.2 Interseccionalidad	68
5.1.3 Principales causas de discriminación.....	69
5.2 PERSONAS INDÍGENAS	70

5.3 POBLACIÓN AFRODESCENDIENTE.....	70
5.4 VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES	71
5.4.1 Tipos de violencia en la escuela.....	72
5.4.2 Situación escolar	74
5.5 MATRÍCULA ESTUDIANTIL FEDERAL Y ESTATAL 2021-2022	75
5.6 INDICADORES EN EL ESTADO DE OAXACA.....	79
5.7 MODALIDADES DE EDUCACIÓN	83
5.8 USO DE TECNOLOGÍAS.....	84
5.9 SITUACIÓN PSICO EMOCIONAL.....	87
5.10 CALIDAD EN LA EDUCACIÓN	88
CAPÍTULO 6.....	90
CONCLUSIONES	
CAPÍTULO 7	95
RECOMENDACIONES	
BIBLIOGRAFÍA.....	98
SOBRE OS AUTORES	105

REFERENCIA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
COEPES	Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior.
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C.
COVID	Enfermedad respiratoria causada por el virus SARS-CoV-2.
IES	Institución de Educación Superior.
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
IESELAC	Instituto de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina.
LGBTTTIQ+	Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero, Transexuales, Travestis, Intersexuales, Queer, suma de nuevas comunidades y disidencias.
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos.
OIT	Organización Internacional del Trabajo.
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible.
OMS	Organización Mundial de la Salud.
ONU	Organización de Naciones Unidas.
OPS	Organización Panamericana de la Salud.
SEP	Secretaría de Educación Pública.
TIC	Tecnología de la Información y las Comunicaciones.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

INTRODUCCIÓN

La inclusión como proceso permite que todas las personas sin distinción de edad, condición o circunstancia, accedan a la educación de calidad en condiciones de equidad, librando las barreras sociales, económicas, culturales, políticas y religiosas.

En la investigación se analiza la inclusión en la educación superior en México; la realidad es que en la actualidad aún cuando se ha diversificado la oferta educativa y se han establecido IES en el interior del Estado, persisten situaciones que impiden que las y los jóvenes accedan al derecho humano a una educación superior de calidad en condiciones de equidad.

Las acciones u omisiones que excluyen a la diversidad pueden constituir actos de discriminación que deben no sólo evitarse, sino realizar acciones afirmativas, ajustes razonables para cumplir con la obligación de garantizar el derecho humano a la educación.

La inclusión es el objeto del presente trabajo, analizarlo a la luz de un humanismo moderno, permite contar con elementos teóricos que sirven de fundamento para subsecuentes investigaciones en la materia.

El trabajo esta dividido en cinco capítulos, el apartado uno plasma el Protocolo de Investigación, planteando el problema que existe para garantizar la Inclusión en la Educación Superior, se establecen los objetivos generales y específicos, así como la hipótesis.

El apartado dos, se refiere a la historia de la educación superior; se hace referencia al México Prehispánico, concretamente a la educación en los Aztecas de la cual se rescata una filosofía educativa de formar un rostro y un corazón; se hace un repaso de la educación en el periodo colonial, en la edad media;

también se mencionan las universidades que existieron en hispanoamérica; se analiza la universidad en el Estado Moderno, en el siglo XXI, y se concluye señalando los subsistemas que existen en la educación superior.

En el Capítulo tres se desarrolla el marco teórico, recabando los aportes científicos de investigadores sobre el tema de la inclusión; se recaban teorías respecto a: la inclusión y equidad; inclusión y justicia social en la educación superior; acceso equitativo; educación y género; interculturalidad y educación superior; personas estudiantes con discapacidad; y, pedagogía inclusiva.

Se analizan también tres corrientes que contrastan sobre la inclusión: funcionalismo, estructuralismo y nuevo humanismo.

De igual forma se retoma un marco legal respecto a la educación en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos.

El cuarto Capítulo hace referencia a la Metodología, se plasma el enfoque de la investigación, los alcances, la técnica de recolección de datos, la definición y operacionalización de variables.

En el Capítulo quinto se establecen los resultados conforme a la información que sustentan los indicadores que se señalan en el cuadro de operacionalización de las variables. Por último, se establecen las conclusiones, propuestas y la bibliografía.

Cabe hacer recalcar que esta investigación permitió que el Maestro Juan Rodríguez Ramos, logrará obtener el grado de Doctor en Ciencias en Administración y ser asesorado por los otros dos autores del documento.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 PROBLEMA PARA GARANTIZAR LA INCLUSIÓN

En 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos estableció el derecho humano universal a la educación, de ahí que existe una obligación de todos los Estados de establecer los mecanismos necesarios para que toda persona pueda gozar de este derecho.

En el Objetivo cuatro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, los Estados se comprometieron a “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.”

A partir de este objetivo se hace necesario repensar el tema de la educación superior bajo criterios de calidad, equidad e inclusión, tomando en consideración que no siempre las políticas de igualdad son las mejores para garantizar la inclusión; los exámenes estandarizados han sido un obstáculo para que las y los jóvenes puedan acceder a la educación superior.

Las políticas de igualdad en materia de educación terminan siendo discriminatorias, ya que no todas las personas estudiantes que pretenden acceder a la educación superior llegan en las mismas circunstancias, ello por diferentes factores: sociales, económicos, geográficos, culturales y políticos. Seleccionar a los promedios más altos para el ingreso, sin tomar en cuenta las diferencias, es un acto de exclusión.

Al hablar de equidad se reconocen las diferencias y a partir de ellas se da un trato y una respuesta, se pretende que las y los estudiantes accedan con mayor facilidad a estudios superiores, aquí hablamos de acciones positivas

como becas, albergues, tutorías, entre otras acciones que pretenden nivelar a las personas dentro de estándares socioeconómicos y académicos que aseguren el éxito estudiantil.

El reconocimiento de la diversidad es la principal característica de la inclusión, ahí radica la riqueza; el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior se nutre de la pluralidad de ideas, de culturas, de formas de comunicarse, de creencias, por ello en el proceso de adaptación y respuesta de las universidades a las necesidades del estudiantado pueden estar el éxito y la materialización del derecho al desarrollo.

La inclusión en la educación superior, está constituida por los procesos de fortalecimiento de las capacidades institucionales, para que, en igualdad de oportunidades, y reconociendo la diversidad de los sujetos de derechos, se les garantice el derecho humano a la educación superior, que les permita a todas y todos un desarrollo profesional exitoso.

La inclusión es un proceso que se encuentra en desarrollo, y que demanda que en las universidades se fortalezcan los procesos para que en todas las etapas administrativas y académicas se reconozca la diversidad de las y los estudiantes.

En los procesos de ingreso, permanencia, aprendizaje y seguimiento de personas egresadas, las Instituciones de Educación Superior deben generar acciones inclusivas que posibiliten que la riqueza de la diversidad de las y los estudiantes, sea reconocida como eje fundamental que dé sentido a una educación basada en la pluralidad de ideas, tradiciones y cultura.

Existen barreras que no permiten el acceso inclusivo a la educación superior: la prueba universal o examen de admisión se convierte generalmente en un proceso de discriminación, porque se realiza sin tomar en cuenta la diversidad de las y los aspirantes, hay quienes provienen de medios rurales donde no tuvieron una educación media de calidad, quedando en desventaja frente a estudiantes de origen urbano y con niveles socioeconómicos más favorables. La centralización de los planteles educativos en las zonas urbanas obstaculiza el acceso a la educación de estudiantes foráneos por los gastos que les genera la subsistencia. Esta problemática es ocasionada

por ofertas educativas sin análisis de pertinencia en las zonas rurales donde se establecen Instituciones de Educación Superior y la poca cobertura educativa a nivel superior.

Por lo que respecta a la permanencia, encontramos como barreras la falta de apoyo de las familias, tutores o bienhechores que puedan cubrir los gastos del alumnado foráneo y local durante su estancia en las IES, muchas veces el ingreso no planeado se convierte en puerta de salida de las universidades, no solo por cuestiones económicas, sino también por la falta de capacidades para retener a sus estudiantes, y por no brindar una educación pertinente y de calidad.

La falta de acompañamiento, de tutorías y atención psicoemocional, son también factores de deserción, por lo que, en tanto las IES no cuenten con procedimientos para atender las necesidades psicoemocionales no estarán respondiendo al principio de inclusión.

En el aprendizaje la inclusión está centrada en la persona estudiante como sujeto de derechos, a diferencia de sistemas donde la educación se centra en el o la docente; la nueva Ley General de Educación Superior reconoce esta circunstancia al establecer el Principio Superior del Estudiante.

Las universidades en esta etapa tienen que superar barreras ya que aún persisten prácticas de docentes con papel inquisidor, que marcan la pauta del aprendizaje, determinan lo bueno y lo malo, establecen pedagogías dominantes, verticales, bancarias. Estas conductas no permiten el desarrollo del conocimiento basado en la diversidad.

La pandemia entre las cosas positivas dejó un sistema de educación a distancia que se fortalece cada vez más; el aprendizaje de calidad también puede brindarse con modelos híbridos, en nuestro caso la Ley General de Educación Superior ya establece los modelos: presencial; en línea o virtual; abierta y a distancia; y certificación por examen.

La reglamentación de estas opciones de educación generarían mayores estándares de inclusión en la población y con ello se romperían barreras geográficas y económicas para que mayor población diversa acceda a las IES. La oferta a través de estas opciones debe ser de todos los programas

educativos, buscando que las actividades prácticas se realicen acorde a los requerimientos de cada opción educativa.

También en las universidades se deben fortalecer los ambientes como el entorno físico y psicológico, no todas las universidades tienen la infraestructura adecuada para una estancia y práctica digna, se debe contar con aulas con luz natural y artificial suficiente, ventiladas, con equipamiento funcional; los laboratorios con equipo actualizado; se debe garantizar la integridad física de las y los estudiantes.

En las IES falta que el factor humano se fortalezca para crear un sentido de identidad en el alumnado, que exista una participación real, efectiva, voluntaria y creativa de las y los estudiantes no solo en el aula, sino dentro de la universidad, que el sentido de pertenencia fortalezca la permanencia en la institución, esto debe ser tarea de personal docente, directivo y administrativo.

De ahí que sea necesaria la capacitación y formación de todo el personal; generar procesos de enseñanza – aprendizaje basados en la diversidad de las y los estudiantes, tomar en consideración la interculturalidad sin que ello implique segregación; nuevas formas de educación continua y a distancia; al no adecuarse a estos procesos la educación no será incluyente.

Un problema fundamental son los planes de estudio y la currícula, que se han realizado de manera centralizada por directivos y docentes, en su construcción no se contempla la participación de estudiantes, ni a sectores de la sociedad que puedan interesarse debido a los procesos de vinculación con las IES, lo que trae como consecuencia la segregación; la rigidez de los planes estandarizados violenta el derecho humano a una educación inclusiva y de calidad, que puede apartarse de los criterios del derecho internacional de los derechos humanos, por lo antes señalado.

El poco seguimiento a las y los egresados impide conocer el grado de inclusión que se tiene en las IES, ya que se ofertan programas y en el perfil de egreso se establece que la o el estudiante será competente para resolver situaciones del ámbito de su profesión; por ello es necesario fortalecer estas áreas de oportunidad.

Una vez planteado el problema de la inclusión en la educación superior y tomando como fuente las estadísticas de instituciones públicas y

privadas, formulo la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se garantiza a las personas en situación de vulnerabilidad la inclusión y equidad en las Instituciones de Educación Superior?

1.2 OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar cuál es el grado de inclusión de las personas en situación de vulnerabilidad en las instituciones de Educación Superior de Oaxaca.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar si las Instituciones de Educación Superior en Oaxaca dan cobertura a la demanda estudiantil en el Estado.

Analizar qué población tiene menor acceso a la Educación Superior en Oaxaca.

Constatar si las Instituciones de Educación Superior en Oaxaca cumplen los criterios de inclusión para brindar una educación de calidad en las etapas de admisión, enseñanza y egreso.

1.3 FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS

A las personas en situación de vulnerabilidad en el Estado de Oaxaca, no se les garantiza plenamente la inclusión y equidad en las Instituciones de Educación Superior.

CAPÍTULO 2

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1 MÉXICO PREHISPÁNICO (AZTECAS)

La educación formal en el pueblo Azteca estaba a cargo de dos instituciones: el Calmecac y el Telpochcalli, el primero dedicado a Quetzalcóatl y el segundo a Tezcatlipoca. Correspondía a los sacerdotes la administración de estas escuelas, los estudiantes vivían internados, se orientaba a fortalecer su cuerpo y espíritu; en el Calmecac se formaban los gobernantes y sacerdotes. En el Tepochcalli se formaban los soldados peones y jefes militares inmediatos (Suárez, 2001).

Díaz Infante (1992) señala que la educación especializada se realizaba entre los seis hasta los doce años. Citando a León Portilla refiere que:

“Puede afirmarse que los Calmecac eran centros donde los sabios o tlamatinimes comunicaban a lo más elevado de la cultura náhuatl. Por esto no es de extrañar que de ordinario estuvieran en ellos los hijos de los reyes, nobles y gente rica. Pero no que no había un exclusivismo de clase, lo prueba, entre otros, el testimonio de los informantes de Sahagún: Los jefes, los nobles y demás otros buenos padres y madres tomaban a sus hijos y los prometían al Calmecac; también todos cuanto así lo querían”, (Pág. 57).

Refiere que el Tepochcalli era escuela para los guerreros, cada barrio contaba con su templo que consagrado a Huitzilopochtli fortalecía el carácter de los jóvenes que ahí se congregaban. Les enseñaban a labrar la tierra, a usar la macana, el lanzadardos y el arco. Realizaban simulacros de guerra; hacían trampas para obtener cautivos y sabían enfrentarse cuerpo a cuerpo en el campo de batalla.

Las categorías en esos templos era: la primera el Tiacach de la que formaban parte los alumnos de nuevo ingreso; la segunda el telpuchtlato, para el jefe de instructores; la tercera el tlacatécatl, para el director del templo. Las dignidades militares sólo se conquistaban mediante hazañas heroicas.

En cuanto a la educación en el Calmecac, Díaz Infante expresa que en este instituto la selección era más estricta, predominaba la clase de los pipiltin o nobles; los preparaban para las altas actividades estatales. Estudiaban religión, historia, pintura, música, derecho, astrología y un lenguaje refinado exclusivo de nobles y sabios.

Alonso Salas (2006), citando a León Portilla manifiesta que la educación en la cultura náhuatl tenía como objetivo:

“la formación de un rostro y un corazón (que) se dirige asimismo a dar un sentido humano al querer, liberándolo de cualquier fatalismo. Y para esto, [...] se señala la forma de lograrlo: enseñando a la gente a amonestarse o a controlarse a sí misma”. (Pág. 286).

De esta forma propone retomar el cultivo y formación poética de rostros y corazones; examinarse a sí mismo en armonía con la naturaleza mientras se escucha y dialoga con el corazón.

Es de notar el enorme contenido cosmológico en la educación de los Aztecas, pero que también esta filosofía la tenían otras comunidades indígenas, y que debemos retomar para construir una educación incluyente.

El pensamiento de nuestros antepasados debe ser uno de los pilares fundamentales para la educación superior, forjarnos un rostro y un corazón; tener presente la flor y el canto.

2.2 PERIODO COLONIAL

Durante los siglos XVI, XVII y XVIII coincidieron dos visiones sobre la población indígena, la primera basada en la segregación social porque los españoles se consideraban una raza superior, y la segunda de los misioneros que consideraban que a partir del Evangelio y la castellanización se podrían inculcar valores como el trabajo, la propiedad, la administración de la riqueza y nuevos comportamientos morales, lo que dio pie a realizar acciones educativas dirigidas a las comunidades indígenas (Martínez Henández, 2019).

En este periodo prevaleció la Encomienda, a través de la cual los encomenderos eran responsables de la educación cristiana; la educación inició en 1524 con la llegada de la misión dirigida por fray Martín de Valencia y doce frailes de la orden de San Francisco; en 1526 llegaron representantes de la orden de Santo Domingo, y en 1532 los frailes que formaron la provincia mexicana de San Agustín. (Aizpuro, 1990. Pág. 28).

La formación para los indígenas en esta época consistió en la instrucción de la gramática latina en el Colegio de San José de los Naturales; el 06 de enero de 1536 abrió sus puertas el Colegio de la Santa Cruz, donde también se dieron clases de artes, que incluían lógica y filosofía; los estudiantes vivían internos, al terminar sus estudios regresaban a su comunidad y algunos permanecían como ayudantes de frailes o maestros, o bien colaboraban en la redacción de vocabularios, gramáticas, sermonarios y traducciones de obras a la lengua náhuatl (Aizpuro P. G., 1990).

En Perú durante este periodo se distinguían varios tipos de escuelas: parroquiales, municipales, de doctrinas, públicas, diocesanas, particulares, caritativas, de huérfanos, de huérfanas, de amiga, de hospital, de órdenes religiosas, de fundación real. Existieron tres tipos de maestros: aquel que desarrolla sus tareas en una familia, aquel que imparte sus actividades en un aula pública, y aquel que enseña a los reyes (Rodríguez 1999, citado por Martínez Sagrero 2020).

En cuanto a la educación femenina en este periodo García Sánchez & Guerrero Barón (2014) al referirse al territorio de la Nueva Granada, señala que se pretendió una educación para mujeres para “evitar la condición ociosa” y para mejorar las condiciones de pobreza de la mayoría de la población, lo cual fue muy lento.

Martínez Sagredo (2020a), manifiesta que en las escuelas para hijos de caciques, se seguían los mismos principios que en España y el resto de América, consistentes en enseñar a leer, escribir, contar, cantar y educación musical. Una de las diferencias con la educación de los indígenas era la disponibilidad de tiempo que tenían los primeros y la intensidad de la enseñanza, que podía ser de varias horas al día.

Durante la colonia es importante destacar la educación que los Jesuitas impartieron en Chile, a donde llegaron en 1593, su primera enseñanza fue el catecismo. De acuerdo a Contreras Gutiérrez (2014), el siglo XVII es un periodo de crecimiento para la orden ignaciana en ese territorio, y fueron apareciendo una serie de colegios con distintos niveles de instrucción; en 1608 el Colegio de San Miguel Arcángel de Santiago se elevó a rango de Colegio Máximo, con lo cual podían implementar las cátedras de las ciencias mayores; se agregaron las materias de teología moral y escolástica, y además se impartían cátedras de filosofía y teología a estudiantes jesuitas de toda la provincia.

Las enseñanzas jesuitas en muchas ocasiones reñían con el régimen. El Colegio Seminario San José fue fundado en 1718, bajo el encargo de los padres de la Compañía dada su reputación en la enseñanza, enseñando filosofía, teología escolástica, dogmática y moral.

Los Jesuitas otorgaron grados académicos de bachillerato, maestría y doctorado en artes y teología. Los colegios jesuitas tenían tres ciclos de formación: el primero, el de los estudios inferiores que se desarrollaba en cinco años destinados a la gramática, lengua latina, griega y hebrea; uno a humanidades y otro para retórica; el segundo y tercer ciclo se reservaba a la filosofía que se estudiaba en tres años, y se destinaba a la lógica y matemática; otro a la física y a la ética y el último a la metafísica, psicología y matemática superior; el tercer ciclo se destinaba a la teología, que se cursaba en cuatro años y estaba destinado para quienes querían continuar con la carrera sacerdotal.

Concluye Contreras que la educación jesuita en esta etapa era planeada, estableciendo en Chile un sistema que contribuyó al desarrollo ordenado de la educación.

2.3 LAS UNIVERSIDADES EN LA EDAD MEDIA

La Universidad nace en la Edad Media, producto de la necesidad de especialización de los trabajos, impulsada por la burguesía.

Romero Medina & Elisa (2013) destacan las siguientes notas con relación a la Universidad en la Edad Media:

- a) La Escuela Episcopal y la Municipal son las que sentaron la base de la universidad medieval.
- b) La Universidad de Bolonia creada en 1088, tuvo en sus orígenes tres instituciones educativas: las escuelas municipales que se dedicaban al estudio de los temas jurídicos; las escuelas monásticas donde se realizaban estudios de derecho canónico; y su antigua escuela catedralicia boloñesa, donde se enseñaban artes.
- c) Los docentes eran personalidades públicas, por ello debían llevar una vida ejemplar, tanto en lo moral como en lo religioso. También debían usar hábito y cambiarse de nombre.
- d) Los estudiantes provenían de todas las clases sociales, tanto de la aristocracia, como de familias humildes.
- e) A los catorce años se iniciaban los estudios en una facultad de artes; luego de seis años demostraban sus saberes ante los jurados; el bachiller iniciaba actividades docentes bajo vigilancia del maestro regente o titular de la cátedra; al terminar el sexto curso, recibía el grado de magister/doctor en artes, otorgándosele una licencia para impartir clases.
- f) En la universidad se utilizaba el método dialéctico o silogístico, de transmisión oral en latín.
- g) Las abadías tuvieron relevancia en la vida de los pueblos y en la consolidación de la profesión de maestros y artesanos, así como en la protección de los textos originales; en esta etapa solo una minoría sabía leer y escribir, y un número reducido hablaba o escribía el latín.
- h) Los monasterios fueron los centros de la vida intelectual y del desarrollo económico.

Caraña (2012) concluye que el modelo de la misión universitaria en la Baja Edad Media consistió en proporcionar mediación social para beneficiar a los principales poderes sociales; que los estamentos altos y las élites municipales, entendieron que las universidades eran un recurso valioso que había que controlar y orientar hacia la reproducción del poder. La educación era solo para un reducido número de personas.

Agrega que el papado y la jerarquía católica apoyaron la propagación de la fe en las universidades más importantes como Bolonia, París, Oxford o Salamanca y a otras más pequeñas; estas instituciones tuvieron que luchar contra las herejías. Los monarcas también se trataron de beneficiar por las instituciones universitarias, los reyes de Castilla, Inglaterra y Francia esperaban que las universidades fueran útiles para sus intereses, concretamente las de Salamanca, Cambridge y París.

2.3.1 UNIVERSIDADES HISPANOAMERICANAS

Señala González González (2010) que durante los tres siglos de dominio español en América, se crearon entre 25 y 32 universidades de diverso carácter en 15 ciudades; unas no se consolidaron, otras sufrieron reformas, muchas desaparecieron antes de la Independencia, algunas debido a la expulsión de los Jesuitas, y otras tuvieron una existencia frágil y esporádica. Sin embargo, algunas alcanzaron prestigio por sus estudios.

Estas universidades se asentaron tanto en el continente como en las islas, en ciudades importantes con concentraciones amplias de población española. Hubo ciudades importantes que no contaron con estas instituciones como Puebla, Zacatecas y San Luis Potosí.

Tabla 1. Universidades en hispanoamérica en los Siglos XVI-XVII.

Ciudad	Audiencia	Obispado	Siglo XVI	Siglo XVII	Siglo XVIII
Santo Domingo	1526	1511	(D) Tomás 1538 (R) Col. U. Gorjón 1538	Seminario conciliar	Colegio-universidad jesuita
Lima	1542	1541	(D) 1551-1571 (R) 1571		
México	1527	1530	(R) 1571		
Santafé	1547	1562	(D) S. Tomás 1580	(D) Col. Universidad 1624 (J) Javeriana 1624 (A) San Nicolás 1621	ext. 1769 ext. 1775

Ciudad	Audiencia	Obispado	Siglo XVI	Siglo XVII	Siglo XVIII
Quito	1563	1546	(A) S. Fulgencio 1586	(J) S. Gregorio 1621 (D) S. Tomás 1681	ext. 1769 ext. 1776 ext. 1776 (R) S. Tomás 1776
Santiago, Chile	1609	1561		(D) del Rosario 1619 (J) S. Miguel 1621	ext. 1738 ext. 1738 (R) San Felipe 1738
Cuzco	1738	1537		(J) S. Ignacio 1621 (S) S. Antonio 1692	ext. 1767
Córdoba*		1570*		(J) Co. Máximo 1621	1767 Franciscana (R) 1800
Charcas	1559	1559		(J) S.F. Javier 1621	(R)
Guatemala	1543	1534		(D) 1624 ext. 1676 (J) 1625 ext. 1676 (R) San Carlos 1676	
Mérida	1564	1561		(J) 1624	ext. 1767
La Habana	1511	1787			(D) 1721
Caracas	1786	1546			(S) 1721
Guadalajara	1556	1548			(R) 1791
Huamanga		1609		(S) 1677	

*Córdoba, sede del obispo de Tucumán.

Fuente: Enrique González González, a partir de Rodríguez Cruz, 1973; Polanco 1992; Castañeda y Marchena, 1992.

Claves: R: real, D: dominicana; J: Jesuitica; A: Agustina; S: Secular; ext: extinguida.

2.4 LA UNIVERSIDAD EN EL ESTADO MODERNO

Chuaqui J., (2010) señala que en la primera década del siglo XIX con Napoleón se formó la universidad profesionalizante, como una corporación estatal centralizada, con sedes en las provincias y asumió la dirección de toda la enseñanza universitaria y escolar. Su misión era formar intelectuales con un

saber práctico y útil a la sociedad. En esa misma década nació la Universidad Imperial. La Universidad Napoleónica representó un organismo nacional centralizado e independiente que regalaba la educación literaria y certifica fundamental a las escuelas secundarias y que entendía que la enseñanza e investigación debían estar delimitadas y separadas (Ruiz-Corbella & López-Gómez, 2019).

La Universidad Humboldtiana se basó en la investigación científica y en la incorporación de los nuevos resultados en las enseñanzas; el título de Doctor cobró sentido como se comprende actualmente: un grado que acredita la capacidad de investigador independiente.

Refiere Chuaqui (2002a) que, Ortega y Gasset señaló que a las universidades de entonces les faltaba algo, que era transmitir la cultura, es decir, enseñar un sistema completo e integrado de las ideas substantivas del saber de la época.

Ruiz & López (2019) expresan que el modelo británico de las universidades de Oxford y Cambridge propone un horizonte formativo basado en el desarrollo personal de sus estudiantes, que pone énfasis en las élites como futuras responsables del gobierno de lo común y del porvenir político, cultural y económico de la sociedad. La universidad moderna se debatió entre ser un espacio dedicado a la investigación -humboldtiano-, la formación de profesionales -napoleónico-, y la educación intelectual propia de una universidad formativa -británico-.

Alvarado (2016) establece que en esta época el problema político fue ligándose al problema pedagógico; la fe en la razón se convertía poco a poco en el eje conductor de la nueva época, por ello la difusión de las ideas por medio de la educación y la imprenta se consideró como el recurso más a propósito para transformar los malos hábitos heredados de la Colonia.

El siglo XIX fue una época de cambio de paradigma de la educación, se centró la idea de que el perfeccionamiento es un deber y necesidad de la persona. En México tanto a los liberales como a los conservadores les preocupaba la problemática educativa, de acuerdo a sus intereses.

En esta etapa los procesos de educación en México se vieron limitados por los movimientos sociales, a pesar de que los distintos grupos pugnaban por

la educación, sabían que poco se podía hacer dado el caos que imperaba, los colegios estaban desorganizados.

Refiere Alvarado (2016a Pág. 138) que a principios del siglo XX, Sierra recapitulaba el sentido histórico de las universidades y daba un giro sustancial respecto al enfoque liberal tradicional; aunque reconocía su origen medieval y las fallas de su método de enseñanza, asentaba que se nutrían sistemáticamente de “un espíritu laico de emancipación y de ciencia”. Rescataba el concepto de universidad al afirmar que precisamente era ésta la que correspondía “a los esfuerzos colectivos de la sociedad moderna para emanciparse integralmente del espíritu viejo”.

Al referirse a los procesos de escolarización en los inicios del siglo XX, Granja Castro (2016), aporta las siguientes ideas:

- a) La escolarización de las masas “educación popular” fue uno de los asuntos públicos que ocupó la atención de intelectuales, políticos y pedagogos en la transición del siglo XIX al XX.
- b) El currículo escolar incluía: lengua nacional, lectura y escritura, nociones de cálculo aritmético y geometría, instrucción moral y cívica, elementos de las ciencias fundamentales de observación y experimentación, datos elementales de geografía e historia natural, dibujo, canto coral, manejo de útiles de los oficios mecánicos, ejercicios gimnásticos y labores manuales para niñas.
- c) La educación era obligatoria para la población de 6 a 12 años, con excepción de quienes vivieran a más de un kilómetro de la escuela oficial o estuvieran enfermos.
- d) Con la formación de la Sociedad Indianista Mexicana en 1910 el tema indígena adoptó nuevas perspectivas, promovieron acciones para su incorporación a la vida nacional bajo la idea de “regeneración” de la raza indígena.
- e) En la segunda mitad del siglo XIX Ignacio Manuel Altamirano e Ignacio Ramírez, abogaron porque la enseñanza para indígenas se hiciera en su lengua natural, en el idioma en que piensan y viven.
- f) En México el proceso de unificación lingüística en español inició con la Conquista y se concretó durante la Independencia.

2.5 LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

Las universidades actualmente tienen la posibilidad de transitar a un modelo de justicia social en el que se reconozcan las diferencias de las y los estudiantes, y a partir de ello retomar procesos de enseñanza aprendizaje que generen nuevos conocimientos.

La educación debe centrarse en la persona estudiante como sujeto de derecho, no como objeto de la educación; es decir, el principal actor es la persona titular del derecho humano a la educación de calidad, con equidad e inclusión. La misión de la universidad debe conjugar la docencia y la transmisión de la cultura, junto con la investigación y la transferencia del conocimiento y la dimensión social de esta institución (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019a).

Uno de los retos de la actual universidad es que a través de procesos de inclusión, se reconozca que la riqueza está en la diversidad, lo que permite reconocer procesos de enseñanza–aprendizaje ancestrales, de prácticas originarias que se deben incluir en la didáctica.

2.6 LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

La Ley General de Educación Superior, en su artículo 20 establece que:

El Sistema Nacional de Educación Superior es el conjunto orgánico y articulado de actores, instituciones y procesos para la prestación del servicio público de educación superior que imparta el Estado, sus órganos desconcentrados y organismos descentralizados, así como los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios y todos aquellos elementos que contribuyen al cumplimiento de los fines de la educación superior.

El artículo 28 de la misma Ley establece que el Sistema Nacional de Educación Superior se integra por los subsistemas universitario, tecnológico y de escuelas normales y formación docente, en sus diferentes modalidades. Prevé que el objeto de la educación superior universitaria es:

La formación integral de las personas para el desarrollo armónico de todas las facultades, la construcción de saberes, la generación, aplicación, intercambio y transmisión del conocimiento, así como la difusión de la cultura y la extensión académica en los ámbitos nacional, regional y local, que faciliten la incorporación de las personas egresadas a los sectores social, productivo y laboral.

2.6.1 EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

De acuerdo al artículo 29 de la Ley General de Educación el subsistema universitario se encuentra integrado por las universidades e IES y se clasifican de la siguiente forma:

- I. En el ámbito federal:
 - a) Universidades e instituciones de educación superior autónomas por ley;
 - b) Universidades e instituciones de educación superior constituidas como organismos descentralizados distintos a los que la ley otorga autonomía;
 - c) Universidades e instituciones de educación superior constituidas como órganos desconcentrados de una dependencia de alguno de los poderes de la Federación;
 - d) Aquellas a través de las cuales una dependencia de alguno de los poderes de la Federación imparte el servicio de educación superior en forma directa, e
 - e) Instituciones de educación superior distintas a las anteriores y subsidiadas mayoritariamente por la Federación;
- II. En el ámbito de las entidades federativas:
 - a) Universidades e instituciones de educación superior autónomas por ley;
 - b) Universidades e instituciones de educación superior constituidas como organismos descentralizados distintas a las que la ley otorga autonomía, incluidas las universidades interculturales, las universidades públicas estatales con apoyo solidario o equivalentes;
 - c) Universidades e instituciones de educación superior constituidas como órganos desconcentrados de una dependencia de alguno de los poderes de una entidad federativa, y
 - d) Aquellas a través de las cuales una dependencia de alguno de los poderes de una entidad federativa imparte el servicio de educación superior en forma directa;

- III. Instituciones de educación superior establecidas por los municipios;
- IV. Universidades e instituciones públicas comunitarias de educación superior, que se organizan a partir de acuerdos establecidos entre las autoridades federales, de las entidades federativas o los municipios, con comunidades organizadas;
- V. Universidades e instituciones particulares de educación superior creadas por particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, incluidas las instituciones particulares de educación superior de sostenimiento social y comunitario.
- VI. Instituciones de educación superior reconocidas en México mediante convenios o tratados internacionales, y
- VII. Centros Públicos de Investigación, que son aquellas entidades paraestatales de la Administración Pública Federal o de alguna entidad federativa, que de acuerdo con su instrumento de creación tienen como objeto predominante realizar actividades de investigación científica, tecnológica y humanística, cuentan con programas de formación en el tipo superior y realizan actividades de vinculación con los sectores social y productivo, extensión y difusión académica.

2.6.2 EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

El artículo 30 de la referida Ley, establece que:

La educación superior tecnológica tiene por objeto la formación integral de las personas con énfasis en la enseñanza, la aplicación y la vinculación de las ciencias, las ingenierías y la tecnología con los sectores productivos de bienes y servicios, así como la investigación científica y tecnológica.

Se clasifica de la siguiente forma:

- I. En el ámbito federal:
 - a) Instituciones de educación superior autónomas por ley;
 - b) Instituciones de educación superior constituidas como organismos descentralizados distintos a los que la ley otorga autonomía;

- c) Instituciones de educación superior constituidas como órganos desconcentrados de una dependencia de alguno de los poderes de la Federación;
 - d) Aquellas a través de las cuales una dependencia de alguno de los poderes de la Federación imparte el servicio de educación superior en forma directa, e
 - e) Instituciones de educación superior distintas a las anteriores y subsidiadas mayoritariamente por la Federación;
- II. En el ámbito de las entidades federativas:
- a) Instituciones de educación superior autónomas por ley;
 - b) Instituciones de educación superior constituidas en alguna entidad federativa como organismos descentralizados distintas a aquellas que la ley otorga autonomía, incluidas las universidades tecnológicas, las universidades politécnicas, los institutos tecnológicos descentralizados o equivalentes;
 - c) Instituciones de educación superior constituidas como órganos desconcentrados de una dependencia de alguno de los poderes de una entidad federativa;
 - d) Instituciones municipales de educación superior, y
 - e) Aquellas a través de las cuales una dependencia de alguno de los poderes de una entidad federativa imparte el servicio de educación superior en forma directa, e
- III. Instituciones particulares de educación superior creadas por particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios.

2.6.3 ESCUELAS NORMALES E INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE

Este subsistema está formado por las escuelas normales públicas y particulares del país, las universidades pedagógicas, las normales rurales y los centros de actualización del magisterio.

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

3.1 MARCO CONCEPTUAL

3.1.1 INCLUSIÓN EDUCATIVA

De acuerdo al Diccionario de la lengua española de la Real Academia, Inclusión Del lat. *Inclusio*, -ōnis. 1. f. Acción y efecto de incluir. 2. f. p. us. Conexión o amistad de alguien con otra persona.

Incluir del latín *includere*. 1.tr. Poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites. 2. Tr. Dicho de una cosa: Contener a otra, o llevarla implícita. 3.tr. *Bio*. Someter un tejido a un tratamiento mediante el cual se sustituye el agua por otra sustancia líquida que luego se solidifica y permite cortarlo en secciones delgadas.

Para los efectos de este tema, el concepto más cercano es el número 1, es decir, poner algo dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites. Sin embargo, esta definición por sí sola no responde sustancialmente a lo que se estudiará ya que el contexto en el que se utiliza la palabra le da el sentido que se busca.

UNESCO (2020, pág. 11), establece que la inclusión refleja la equidad. Que se trata de un proceso: medidas y prácticas que abarcan la diversidad y crean un sentido de pertenencia, basado en la convicción de que cada persona tiene valor y encierra un potencial y debe ser respetada; agrega que la inclusión también es un estado de cosas, un resultado, cuya índole polifacética dificulta su definición.

En tal sentido la inclusión es el resultado de diversas prácticas de actores (autoridades, docentes, estudiantes, personal directivo y administrativo de las

instituciones educativas, sociedad) que tienden a garantizar que la diversidad de personas se incorporen, permanezcan y terminen una educación formal. Ese resultado no es fácil de obtener si no se cuenta con la participación de todos los actores.

Con relación al tema de la inclusión, Barrio de la Puente (2009) realiza una reflexión que es clara, al señalar que la Educación Inclusiva se puede considerar una filosofía y un proyecto de amplio espectro capaz de aglutinar a toda la comunidad educativa en una línea de actuación común; es un proyecto que trata de construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo.

Señala que la Educación Inclusiva aparece como la posibilidad de construcción de una sociedad inclusiva en la que se reconozcan y participen todas y todos los ciudadanos, eliminando todo tipo de exclusiones sociales, económicas y culturales; pretende educar juntas y juntos a todo el alumnado, prestando especial atención a quienes tradicionalmente han sido objeto de exclusión de la escuela.

El reconocimiento de la diversidad es uno de los elementos centrales de la inclusión, en donde la heterogeneidad es entendida como un elemento de la cotidianidad, en la cual no existen denominaciones particulares para las poblaciones y se considera a todas ellas como iguales, abrazando la flexibilidad y procesos académicos incluyentes (Rangel Goyeneche & Coronel Ruiz, 2020, pág. 133).

La inclusión en el ámbito educativo significa dar oportunidades de ejercer plenamente sus derechos a todas y todos por igual; Barrio de la Puente (2009, pág. 14) refiere que la Educación Inclusiva aparece como la posibilidad de construcción de una sociedad inclusiva en la que se reconozcan y participen todos los ciudadanos y ciudadanas, eliminando todo tipo de exclusiones.

Molinier García (2013, pág. 10) al citar a UNESCO (2006) refiere que, la Inclusión Educativa es el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y alumnas a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación.

Palancarte Cansino (2017) señala que la inclusión alude a la participación y a los valores de la comunidad y centra su atención en todos los alumnos y alumnas sin distinción alguna de raza, discapacidad, nivel socioeconómico, género, religión, circunstancias familiares, personales, entre otros. En ese sentido, (Dueñas Buey, 2010,) concluye que:

El marco teórico de la educación inclusiva está constituido por toda una serie de creencias y valores sociales, tales como: la aceptación de la diversidad como elemento enriquecedor de la comunidad educativa, la participación de todos los alumnos en el curriculum ordinario y en todas las actividades tanto escolares como extraescolares, la provisión a todos los estudiantes de iguales oportunidades para recibir servicios educativos efectivos, la atención diferencial y eficaz a la diversidad (pág. 365).

La educación inclusiva no es lo mismo que la educación especial, a pesar de que tienen una relación; Aldo Ocampo (2022) en la publicación de la memoria del webinar EDUCACIÓN INCLUSIVA: JUSTICIA SOCIAL POR LA MOVILIDAD HUMANA Y LAS DISCAPACIDADES, señala que cuando se habla de educación inclusiva, es totalmente diferente a lo “especial”. La inclusión es una forma ampliada, una transformación y un poderoso proyecto político; la inclusión propone articular procesos en contra de mecanismos retóricamente complacientes que conducen a un perverso efecto de asimilación cuando se entiende a la diversidad como un ideal de asimilación.

Pérez-Castro (2019) refiere que la inclusión puede entenderse como:

- a) Un derecho humano fundamental.
- b) El desarrollo de instituciones educativas, basadas en los principios de respeto a la diversidad y la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los y las estudiantes.
- c) El proceso participativo para la reestructuración de las políticas, prácticas y culturas institucionales, que trae como consecuencia el reconocimiento de la diversidad.
- d) La ampliación de oportunidades educativas para todos aquellos colectivos en situación de vulnerabilidad que han sido excluidos del sistema escolar por razones de desigualdad social (pobreza, ruralidad, género, etnia y discapacidad).

- e) La educación para la eliminación de todas las formas de exclusión, ya sea clase, etnia, género, religión, lengua materna, cultura, discapacidad, así como para la promoción de la igualdad de oportunidades sociales.

3.1.2 INCLUSIÓN Y EQUIDAD

El compromiso de la comunidad internacional en el ODS 4 es: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

En los ODS, la inclusión también se encuentra presente como procedimiento para integrar a la diversidad en el desarrollo humano en los siguientes objetivos: 8, promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos; 11, lograr que las ciudades sean más inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles; el 16 promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

El tratamiento diferenciado no se considera como un un trato discriminatorio, más bien es un acto de justicia social basado en los derechos humanos, el trato diferenciado se realiza para que las personas puedan acceder al ejercicio de un derecho ajustando sus circunstancias de vulnerabilidad en que se encuentran, para ello se requiere que se tome en consideración la diversidad en que se encuentran; a diferencia de un trato diferente que generalmente conlleva a una violación de derechos humanos, porque excluye a las personas al goce de su derecho; se trata diferente sin tomar en consideración la dignidad de la persona.

De tal forma a través de la equidad se pueden realizar ajustes y acciones afirmativas para acceder a un derecho; (Simón, Barrios, Gutiérrez, & Muñoz, 2019) al citar a Bolívar (2012), manifiestan que el marco de la equidad hace pensar en el hecho de que todas las personas son diferentes entre sí, por lo que merecen un tratamiento diferenciado que elimine o reduzca las desigualdades de partida.

Desde este punto de vista el tratamiento diferenciado es desigual, pero al beneficiar a las personas más desfavorecidas, en situación de

vulnerabilidad, se puede decir que es justo. En particular cuando se realiza en personas o grupos que sistemáticamente han sido excluidos: indígenas, mujeres, afrodescendientes, discapacitados, portadores de VIH, desplazados, migrantes, personas con diversidad sexual LGBTTTIQ+, por diferencias culturales, condición socioeconómica, ideología.

La equidad se fundamenta en la justicia social, en las acciones afirmativas, en los ajustes razonables, para que a la persona se le de un trato igualitario en la medida de su diferencia y de la diversidad.

López (2005) desarrolla una teoría clara de la equidad; señala que ésta aparece como un desafío a la igualdad, causando malestares ideológicos, además de aportar confusiones en el plano conceptual, e incluso algunos organismos han planteado la necesidad de establecer una definición clara para quedar libres de sospechas de estar justificando desigualdades injustificables en beneficio de las clases dominantes.

Refiere que una oferta educativa homogénea se dio en la conformación de los Estados nación que tuvo un alto impacto en los procesos de integración social, como práctica de cohesión; no obstante, la capacidad integradora de esa visión igualitaria entró en crisis cuando las sociedades se tornaron más heterogéneas, y la distribución de la riqueza fue injusta; la creciente desigualdad en el origen social de las personas, en sus condiciones de vida, en sus trayectorias o en sus pertenencias culturales, pone en cuestión la pertinencia de una oferta educativa igual para todos, puesto que en las sociedades homogéneas la educación reproduce las desigualdades existentes; de esta forma las políticas educativas dejan de ser integradoras y la oferta educativa homogénea se traduce en logros dispares.

Establece que la idea de igualdad requiere de precisiones frente a la diversidad de las personas y a la diversidad de dimensiones respecto a las cuales puede ser promovida; y señala que es aquí donde se requiere un concepto que establezca una lógica desde donde se funde un principio ordenador de esas diversidades, introduciendo la noción de equidad.

Al preguntarse qué tipo de igualdad se promueve, señala que la idea de igualdad requiere de más precisiones frente a la diversidad de la persona, y así

aparece la idea de equidad como instancia que se ubica por encima del análisis de la desigualdad. Establecer un criterio de equidad significa identificar cuál es la dimensión que sostiene desigualdades sociales y educación mental respecto a la cual definir un horizonte de igualdad.

Refiere que el principio de equidad parte del reconocimiento de las desigualdades intrínsecas de los sujetos y engloba en sí mismo todas las dimensiones de igualdad. Es aquel donde la noción de equidad aparece legitimando desigualdades en diversas dimensiones de la vida social; solo se pueden legitimar desigualdades si éstas se orientan al logro de una igualdad fundamental, estructurante y organizadora de todas las demás.

Concluye que no hay equidad sin igualdad, sin esa igualdad estructurante que define el horizonte de todas las acciones. La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales, y a partir del reconocimiento de las diferencias propone una estrategia para lograr una igualdad fundamental, de ahí que la igualdad sea una construcción social.

Simón, Barrios, Gutiérrez, & Muñoz, (2019) al citar a Marchesi y Martín (2014), refieren que la equidad es un principio educativo de gran relevancia teórica, investigadora y práctica; que desde esta perspectiva ética se configura como la garantía para una ciudadanía basada en la dignidad de todas las personas y para una cohesión social asentada en una distribución justa de los bienes colectivos.

La equidad es un proceso de justicia social, que equilibra las desigualdades, las diferencias que existen entre personas y sectores de la sociedad que son vulnerables, y por tanto se requiere de acciones afirmativas por parte del Estado para lograr la igualdad y justicia social.

Por eso la equidad debe darse mediante criterios que no justifiquen desigualdades estructurales, sino que liberen a la persona y busquen procesos de decolonización basados en teorías funcionalistas; en ese sentido la equidad genera posibilidades reales de inclusión para el acceso, enseñanza y permanencia en la educación superior.

Por otra parte, López (2005) al referirse a la equidad educativa, señala que avanzar en la definición de un criterio de equidad en educación implica tener que identificar una igualdad fundamental, en torno a la cual estructurar

un proyecto educativo que permita romper con los determinismos del pasado, igualando las condiciones de integración a la sociedad.

Retoma de Marc Demeuse cuatro principios de equidad que compiten por imponerse en el campo educativo: el primero igualdad en el acceso, que es el principio de igualdad de oportunidades, entonces el sistema educativo es equitativo si todas las personas tienen la oportunidad de acceder a él; el segundo criterio es el de igualdad en las condiciones y medios de aprendizaje, que se centra en las estrategias pedagógicas y las propuestas institucionales desde las cuales se abordan las prácticas educativas; el tercer criterio se refiere a la igualdad en los logros educativos, a través del cual se pretende que todas las personas tengan acceso al conocimiento, adoptar este criterio implica partir del reconocimiento de las diferencias, tanto al definir criterios de acceso como en la elaboración de las propuestas pedagógicas e institucionales que definen las prácticas educativas; y, el cuarto criterio se centra en la igualdad en la realización social de los logros educativos, es decir, un sistema es equitativo si el impacto social de la educación es el mismo en cada uno de los escenarios sociales en que se despliega.

3.1.3 INCLUSIÓN Y JUSTICIA SOCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Sabzalieva y otros, (2022, pág. 8) apuntan que la justicia social es un espectro amplio que abarca muchos asuntos sociales importantes como la riqueza, la tierra, la propiedad, el medio ambiente, la raza y el género. La búsqueda de la justicia social puede considerarse una búsqueda de una distribución justa (no necesariamente igual) de lo que es beneficioso y valorado en una sociedad.

Al enfocar la inclusión desde la perspectiva de la justicia social, implica necesariamente que su estudio se realiza desde la mirada de los derechos humanos; el derecho humano a una educación superior de calidad, equitativa e inclusiva, tiene en el centro a la persona en su calidad de estudiante.

La visión humanista de la educación superior, permite dar respuestas a los temas de discriminación de las y los estudiantes en situación de vulnerabilidad por las circunstancias ya enunciadas con antelación; la comprensión de la

persona en su dimensión de los derechos humanos permite generar respuestas no discriminatorias y en condiciones de equidad. Sobre todo, se debe ver a la persona en la dimensión de la dignidad la cual es mermada al grado de generar condiciones de exclusión, degradación y de discriminación por condiciones sociales, culturales, de género, ideologías tradicionales, y otros que menoscaben la dignidad.

La reivindicación de la persona estudiante en condiciones de vulnerabilidad generarán condiciones de justicia social, se debe reparar la violencia hacia los y las jóvenes excluidas del sistema de educación superior, mediante procesos que garanticen su inclusión con perspectivas de éxito.

UNESCO (2015) señala que: al reconsiderar la finalidad de la educación, predomina una preocupación esencial en relación con un desarrollo humano y social sostenible.

Entiende por sostenibilidad la acción responsable de los individuos y las sociedades con miras a un futuro mejor para todos, a nivel local y mundial, un futuro en el que el desarrollo socioeconómico responda a los imperativos de la justicia social y la gestión ambiental.

Montané (2015) refiere que la Educación es un derecho y la Educación Social es un indicador de desarrollo democrático que encierra en sí misma la comprensión de la justicia social y el respeto a los derechos humanos. La justicia social es un imperativo ético, político y jurídico que se concreta prioritariamente en el terreno de las políticas sociales y educativas en la ética de las relaciones.

Sabzalieva y otros (2022), establecen que la educación superior es tanto un bien público como un bien común; como bien público, debe estar al alcance de todos y no debe impedirse el acceso a ella; como bien común, promueve el desarrollo de instrumentos de participación ciudadana.

Vargas (2017) realiza un estudio sobre el derecho a la educación y la enseñanza, del cual se establece que se debe dar otro enfoque al sentido de enseñanza, ya que se utiliza para dar un contenido que restringe el concepto ético de la educación.

Refiere que si se aplican políticas de aprendizaje a lo largo de toda la vida, la redistribución supondría garantizar el acceso de oportunidades educativas para todas y todos a lo largo de la vida; la oportunidad para todas

las personas de acceder a dichas oportunidades y gozar de ellas de forma estable; y la posibilidad de que los resultados de la educación puedan obtenerse y disfrutarse con relativa igualdad.

Añade que un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida basado en la justicia social, reconciliaría el crecimiento económico y la cohesión social, y mantendría a esta última como la amplificación de todo lo colectivo, común y social, incluido un sentido de comunidad. Esta visión para el Estado, supondría un enfoque de política para combatir las desigualdades en y mediante la educación, y brindar oportunidades de aprendizaje, que al mismo tiempo, fomenten el desarrollo de destrezas y competencias para un trabajo digno, la participación social y política, el desarrollo cultural y la realización personal.

Concluye que el aprendizaje a lo largo de toda la vida puede promover realmente la justicia social a través de políticas de redistribución, reconocimiento y representación, su objetivo final deberá pasar de la adaptación de las personas, las políticas y los sistemas a los mandatos económicos, a la transformación de las condiciones que esos mandatos nos imponen a todos y todas, pero sobre todo a las personas en situación de pobreza y marginación.

La concepción del neoliberalismo reduce las posibilidades de una justicia social, ya que sostiene que las sociedades avanzan y su economía es más fuerte cuando se construyen sobre la libertad individual, la propiedad privada y la competencia de mercado; ello promueve que las políticas educativas sean rígidas, que los planes de estudio se establezcan unilateralmente, que la persona estudiante sea un objeto no sujeto de su devenir educativo; se dan acciones de competitividad, estandarización y privatización, lo cual se traslada a la educación, en tal sentido vale preguntarse de qué forma esas políticas contribuyen a la justicia social de personas jóvenes que reclaman inclusión en sentido amplio en un sistema educativo.

En Estados Unidos, inicia un movimiento reivindicador que alentó la propuesta de una educación multicultural de grupos que se consideraban al margen de la sociedad tales como población negra, mujeres, personas con discapacidad, cuyo objetivo principal era que las y los estudiantes tuvieran las mismas oportunidades de aprendizaje (Guichot-Reina, 2020).

Refiere Guichot-Reina (2020a) que en 2014 la *National Association for Multicultural Education*, señaló seis puntos clave de la educación multicultural:

- a) Las escuelas juegan un rol significativo en mejorar las actitudes y los valores de las y los estudiantes que requiere una sociedad democrática.
- b) Adopta diferentes valores y pluralismo cultural.
- c) Promueve el desarrollo de la justicia social y prohíbe la discriminación de cualquier clase en escuelas y en la sociedad.
- d) Todas las actividades y políticas implementadas en la escuela tienen un efecto positivo sobre el conocimiento y niveles de destreza de las y los estudiantes.
- e) Las y los estudiantes toman parte activa en todas las instituciones y organizaciones con igualdad.
- f) Es un proceso que anima al profesorado y estudiantado a analizar críticamente el mundo de hoy donde prevalecen el poder y la dominación.

Propone ocho rasgos esenciales que suponen un compromiso de transformación social en la educación:

- a) Tener una valoración positiva de la diversidad cultural.
- b) Reconocer culturas silenciadas y hacerlas visibles.
- c) Defender la justicia social como un camino que garantiza la equidad.
- d) Tomar decisiones curriculares colectivas, consensuadas y dialogadas.
- e) Fortalecer y practicar la solidaridad y la cooperación como alternativas a la competición y al individualismo para la consecución de la cohesión social necesaria para la construcción de un proyecto común democrático.
- f) Tomar conciencia de que como docente se es intelectual, no solo técnico, que debe tener compromiso público, responsabilidad ética, y conciencia de su misión en construir un futuro mejor, más equitativo y respetuoso con la diversidad.

- g) Ser humilde, reconocer nuestras propias faltas y errores en la clase y discutirlos con el grupo como un medio para romper las dinámicas de poder profesor/a-estudiante.
- h) Comprender la enseñanza como una actividad problemática que debe estar basada en el análisis de sus teorías implícitas y de una reflexión crítica sobre sus creencias.

Concluye Guichot-Reina (2020b) que desde sus inicios como docente se planteó vincular su trabajo con la justicia social, que en el campo educativo deben contemplarse dimensiones como una igualdad de acceso y oportunidades para todo el alumnado, de manera esencial el reconocimiento de la diversidad, el respeto que merece la dignidad que cada uno alberga, y la participación activa en decisiones curriculares significativas.

La equidad en el ámbito educativo genera acciones afirmativas para que las y los estudiantes tengan las mismas oportunidades al ejercitar su derecho humano a la educación superior de calidad; es claro que tratar de la misma forma a personas que inician en situaciones distintas, en un acto de injusticia.

3.1.4 ACCESO EQUITATIVO

UNESCO IESALC (2020) establece que el acceso a la educación superior no es solo un derecho humano, sino también un componente clave en el desarrollo social y económico, que genera más oportunidades para los grupos desfavorecidos de la sociedad y contribuye a una fuerza laboral más adecuada. Existen aspectos del desarrollo que son impactados por la educación superior, sean sociales, económicos o políticos; por ello asegurar el acceso universal a la educación superior no es solo importante desde el punto de vista humanístico, sino que es una obligación para aquellos países que quieran disfrutar plenamente de sociedades social y económicamente desarrolladas.

Precisa que el acceso universal a la educación se refiere a la igualdad de oportunidades que deben tener las personas para participar en un sistema educativo, independientemente de sus características, por ello aspectos sociales como la clase social, la raza, el género, la sexualidad, el origen étnico o las discapacidades no deben ser motivo para negar el acceso a la educación.

El ingreso a la educación superior se ha incrementado en los últimos años, al grado que en algunas IES han llegado a la masificación, no obstante ello en el estado de Oaxaca aún no se tiene una cobertura educativa que responda a la demanda, tampoco se ha garantizado en su totalidad una oferta educativa pertinente al contexto político, social, cultural y económico de las regiones.

Aunado a ello, el factor económico es un impedimento para el acceso; Escribens (2022) señala que las probabilidades de acceder a la educación superior son siete veces mayores para jóvenes de familias de ingresos altos con respecto a aquellos del quintil de menores ingresos. Existen factores que restringen el acceso de personas a la educación superior, tales como la pobreza, exámenes de ingreso, la movilidad geográfica, la discriminación, la condición étnica, el desplazamiento, y otras condiciones de vulnerabilidad de las personas que no les permite ejercitar su derecho.

Al respecto UNESCO IESALC (2021), señala que hay elementos que condicionan negativamente el acceso equitativo a la educación; primero los que tienen que ver con las características del alumnado; segundo, las características del sistema educativo en la educación básica; y, las características del sistema educativo en la educación superior.

Alguna barreras al acceso equitativo son:

- a) Ingresos parentales y nivel formativo familiar. La pobreza es uno de los obstáculos de ingreso a IES.
- b) Género. Si bien la matrícula de mujeres en la educación superior ha incrementado, todavía existen situaciones culturales, estereotipos que limitan a las mujeres acceder a una IES; hay factores muy concretos como los casos de las mujeres madres a temprana edad cuyos proyectos educativos se ven truncados, o se encuentran con más limitaciones para permanecer como estudiantes.
- c) Ruralidad. No contar con IES cercanas al domicilio o habiéndolas, éstas no cuentan con una oferta educativa pertinente, aunado a cuestiones económicas, también constituye un límite.
- d) Barreras institucionales y discriminación. Uno de los factores que limita el acceso a las IES, es la prueba o examen de admisión.

- e) Desigualdad económica y social. Las personas en condición de pobreza tienen menos oportunidad de acceder.
- f) Baja inversión pública en educación.

3.1.4.1 Educación y género

Lo estereotipos culturales transgeneracionales que pusieron en el centro al hombre, ha sido una barrera difícil de pasar en la lucha para que las mujeres accedan en igualdad de circunstancias al ejercicio pleno de sus derechos humanos, en el caso concreto al derecho a la educación superior de calidad.

El poder de dominación estructural de una población androcéntrica, no solo se explica en cuestiones de desigualdad, ello es una consecuencia de una dominación basada en factores familiares, sociales, culturales, políticos, religiosos.

Lagarde (1996) manifiesta que la perspectiva de género feminista contiene también la multiplicidad de propuestas, programas y acciones alternativas a los problemas sociales contemporáneos derivados de las opresiones de género, la disparidad entre géneros y las inquietudes resultantes. (...) En el sentido patriarcal de la vida de las mujeres deben vivir a espaldas a ellas mismas, como seres *para-los-otros*. La perspectiva de género expresa las aspiraciones de las mujeres y sus acciones para salir de la enajenación para actuar cada una como *ser-para-sí* y, al hacerlo, enfrentar la opresión, mejorar sus condiciones de vida, ocuparse de sí mismas y convertirse por esa vía en *protagonistas* de su vida.

El género no solo implica explicar la discriminación de la mujer en el caso concreto para acceder a la educación superior, sino analizar su origen para transformar esa situación de opresión. Lagarde (1996a) Expresa que la categoría de género es adecuada para analizar y comprender la condición femenina y la situación de las mujeres, y lo es también para analizar la condición masculina y la realidad vital de los hombres. La perspectiva de género implica una mirada ética del desarrollo y la democracia como contenidos de vida para enfrentar la inequidad, la desigualdad y los oprobios de género prevaletentes.

Villareal (2001) manifiesta que ni la temática de los Derechos Humanos ni mucho menos la de equidad entre géneros se han integrado como ejes

transversales en las currículas de las facultades de derecho de las universidades estatales en Centroamérica.

Refiere que los temas o ejes transversales son contenidos curriculares que se refieren a temas actuales, tanto pertinentes y relevantes por su contenido político-ideológico y que se discuten en el ámbito mundial, los cuales están relacionados con principios, actitudes y valores. La transversalidad curricular se refiere a los contenidos conceptuales, actitudinales y axiológicos presentes en diversas asignaturas y áreas; la transversalidad institucional indica que la responsabilidad de su tratamiento no se limita a la docente o el docente en el aula, sino que compromete a los miembros de la institución educativa; la transversalidad social, corresponde a los contenidos que se aprenden en la vida cotidiana.

Afirma que el sistema escolarizante participa de la reproducción de roles tradicionales de mujeres y hombres, es decir, de la reproducción de las relaciones desiguales de poder entre los géneros, expresada en el aula, tanto entre estudiantes como entre profesorado, y entre este y aquellos y entre administrativos, entre otros más. Manifiesta que no hay conciencia de las desigualdades entre mujeres y hombres, lo que imposibilita que las y los docentes, así como las autoridades, comprendan y acepten que el género masculino ha sido el patrón estándar contra el que se mide la igualdad o desigualdad del género femenino.

Existen muchos retos para el acceso y permanencia de las mujeres en las IES, algunos de ellos es su participación en carreras que se ha estereotipado son para hombres, el cuidado de sus hijos e hijas en las instituciones educativas es un tema que se tiene que analizar; las mismas oportunidades en los espacios de prácticas profesionales. Cardona Zuleta (2022) manifiesta que en el asunto de la maternidad se propone crear programas de bienestar universitario que incluyan centros de desarrollo infantil, con el fin de fomentar el acceso y la permanencia de las mujeres en el sistema educativo; en las universidades se carece de espacios para apoyar la maternidad, tales como salas privadas de lactancia o espacios seguros para dejar a niñas y niños de 0 a 1 año mientras se asiste a clases.

3.1.4.2 Interculturalidad y educación superior

En cuanto al sistema educativo en latinoamérica, Vargas Moreno (2019) expresa que ha sido uno de los principales bastiones donde se legitima la perenne actitud colonial discriminatoria contra las poblaciones indígenas en pro de la construcción, solidificación y mantenimiento de un sistema particular de formas y creencias que dan razón y cuerpo a los Estados-nación latinoamericanos.

El ingreso a la educación superior por parte de integrantes de poblaciones indígenas y afroamericanas ha ido en aumento, sin embargo, se debe confrontar si las IES están dando respuesta a las necesidades educativas de este sector; la cosmovisión de las poblaciones indígenas enriquecen la forma de comprender el entorno, la naturaleza, el mundo.

El ingreso inclusivo debe tomar en cuenta esas circunstancias, así como su lengua, su cultura, la situación económica en la que llegan, la distancia que recorren para acceder a la IES, los criterios en un examen de ingreso.

Mato (2015) relaciona logros de los programas, universidades e IES:

- a) Mejoran las posibilidades de que indígenas accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios.
- b) Ajustan su oferta educativa a demandas y propuestas de las comunidades indígenas y la relacionan con oportunidades locales y regionales de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad.
- c) Desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada.
- d) Integran docencia/aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades.
- e) Integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento.
- f) Promueven la valorización y, según los casos, incorporan lenguas y conocimientos propios de estos pueblos y comunidades.
- g) Desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad,

inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible.

- h) Forman egresados/as que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

De igual forma señala como desafíos:

- a) Insuficiencia y/o precariedad presupuestaria.
- b) Actitudes racistas por parte del funcionariado público y diversos sectores de la población.
- c) Dificultades derivadas de la rigidez de los criterios de evaluación por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación.
- d) Obstáculos institucionales derivados de la rigidez de procedimientos administrativos que afectan la ejecución de sus planes y actividades.
- e) Obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las universidades.
- f) Dificultades para conseguir docentes y personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural.
- g) Dificultades económicas de las y los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación.
- h) Insuficiencia de becas.

3.1.4.3 Personas estudiantes con discapacidad

El segundo párrafo del artículo 1 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, establece:

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.” (Pág. 4).

El proceso de ingreso a la educación superior para las personas con discapacidad presenta mayores dificultades, cumplir con los trámites

administrativos cuando el personal de la institución no está preparado para atenderlas, ya sea porque no comprende lenguaje de señas o no tiene la sensibilidad necesaria, transitar por instalaciones que no se han construido con criterios de accesibilidad, la falta de señalización en braille y de rampas, entre otras circunstancias que hace que las personas con discapacidad realicen mayor esfuerzo.

Pérez-Castro (2019a) señala algunas barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidad tales como: la utilización de modelos pedagógicos rígidos y las dificultades para hacer los ajustes curriculares necesarios; la poca accesibilidad de los recursos y materiales de aprendizaje; la organización de las clases y el uso de criterios de evaluación estandarizados; la ausencia de políticas institucionales para la inclusión; la falta de formación del profesorado y la poca participación de las y los propios estudiantes con discapacidad en la elaboración de estrategias y apoyos; las actitudes de profesores/as, personal directivo, estudiantes y padres y madres de familia hacia la discapacidad y la inclusión.

Concluye su investigación señalando que existen elementos que pueden contribuir al desarrollo de instituciones inclusivas: a) se tiene que definir el concepto de inclusión que guiará las acciones de la comunidad educativa; b) considerar la dimensión institucional, conocer las condiciones en las que operan los establecimientos educativos; y c) hacer un seguimiento de estudiantes que permita conocer su progreso y, al mismo tiempo focalizar los apoyos necesarios y ajustes razonables, esto durante la admisión, la permanencia, el egreso y la posgraduación.

Las IES deben garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad; Pérez Castro (2021) concluye que sobre las y los estudiantes con discapacidad habría que recordar que la atención a sus demandas no es opcional, sino que es un derecho al que son acreedores/as y una obligación de los países firmantes de la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad; las medidas y apoyos que se diseñen para ellos y ellas favorecen a otros alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad, además de que sus beneficios se multiplican a largo plazo; y c) la pandemia no solo ha acarreado desafíos, también ha abierto posibilidades para reflexionar sobre lo que

hacemos y explorar nuevas posibilidades para la enseñanza, los aprendizajes y la participación de todos los miembros de la comunidad.

3.1.5 PEDAGOGÍAS INCLUSIVAS

La educación de calidad, incluyente y con equidad, es un derecho humano cuya garantía le corresponde al Estado, por ello las Instituciones Públicas de Educación Superior deben realizar las acciones y procedimientos necesarios para que su personal docente, directivo y administrativo, cuente con los recursos materiales, técnicos y formativos, que se requieren para dar una respuesta acertada.

Las instituciones privadas de educación superior, al prestar el servicio concesionado de educación, quedan obligadas también a garantizar este derecho humano.

Fernández-Fernandez, Véliz-Briones, & Ruiz-Cedeño (2016), establecen que *el componente incentivo pedagógico inclusivo* se define como el proceso de concientización que tiene lugar en el personal docente universitario para dirigir el proceso formativo de estudiantes con discapacidad, donde hagan parte de su accionar pedagógico todas las acciones que permitan estructurar un enfoque curricular inclusivo sin diferencias.

Concluyen en su investigación que las relaciones que se establecen entre el incentivo pedagógico inclusivo, la actitud comunicativa inclusiva, y la congruencia empática inclusiva como componentes del sistema, permiten alcanzar la cultura inclusiva en el proceso formativo universitario.

Por su parte Molinier García, Yazzo Zambrano, Niclot, & Philippot (2019), retomando a Booth y Ainscow (2002), señalan que hay tres dominios o dimensiones que son centrales para el desarrollo del enfoque inclusivo:

- a) Cultura inclusiva referida a los valores inclusivos compartidos por la institución. Los principios que se derivan de esta cultura universitaria son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas.
- b) Política inclusiva referida a la organización institucional: normativas, servicios y recursos disponibles en la institución que garantizan

el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los y las estudiantes.

- c) Práctica inclusiva más enfocada a la acción docente, incluye un planteamiento transversal de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje.

La pedagogía inclusiva debe tomar en consideración a todos los actores del sistema educativo universitario: autoridades estatales, personal directivo de las IES, docentes, personal administrativo, estudiantes y sociedad.

Una política pedagógica inclusiva siempre tendrá en el centro a la persona estudiante, en torno a la cual se desarrollará la práctica educativa, de ahí la necesidad de tomar en consideración su proyecto de vida, sus condiciones socioculturales, su salud física, mental y social, así como otros factores que le determinan como persona social en interacción con las y los demás.

La pedagogía inclusiva rechaza etiquetar en función de las capacidades y ofrece un marco alternativo para la organización del aprendizaje; anima al profesorado a crear ambientes que no limiten las expectativas ni del profesorado ni del alumnado; se opone a las prácticas que abordan la educación para todos/as como una educación para la mayoría y experiencias adicionales o diferentes para unas/os pocos (Florian, 2013).

Carrillo Sierra y otros (2018), manifiestan que la práctica pedagógica es una de las partes más importantes dentro del quehacer educativo de los agentes que manejarán o manejan las aulas inclusivas ya que, son las prácticas situadas dentro del contexto educativo y social y son las que dan un eje central a la educación ya que de ahí se implementarán los pasos a seguir en las aulas y cómo se dirigirán las prácticas ya establecidas y se transformará a un nuevo paradigma de inclusión educativa ya que se busca conocer las prácticas actuales bajo una luz de inclusión.

Las practicas pedagógicas planeadas de acuerdo a la diversidad de la población estudiantil, generan condiciones de igualdad y equidad, la forma en que se planea garantizar el derecho a la educación a través de los procesos de enseñanza aprendizaje, garantizarán una educación de calidad para todas y todos.

En este proceso se deben tomar en consideración las necesidades de las y los estudiantes; se debe evaluar de acuerdo a las necesidades de los sujetos de la educación; se debe brindar un trato respetuoso y equitativo; se deben generar procesos de pertenencia hacia la institución; desarrollar un trabajo colaborativo; generar un clima organizacional adecuado, de tal suerte que todos los actores de las IES se sientan parte de esta pedagogía inclusiva.

3.2 MARCO REFERENCIAL

3.2.1 FUNCIONALISMO

El funcionalismo surge de los estudios de Bronislaw Malinowski y de los estudios de Émile Durkheim; se fundamenta en la idea de que todos los elementos de la sociedad tienen alguna función específica y significativa.

En el libro *Educación y Sociología*, Durkheim inicia la construcción del objeto específico de la educación, susceptible de ser tratado como si fuere cosa y por tanto ser estudiado científicamente a través del método sociológico; asigna al término educación su connotación más amplia y la construye como fenómeno social, que aunque no tiene carácter natural, es un fenómeno real. Esta construcción se ve como funcional al sistema, bajo tres dimensiones: como acción, como proceso y como institución. Como acción porque la educación obra en calidad de agente externo, transmisor de un código simbólico que existe independientemente del individuo; como proceso porque la acción ejercida es transformadora, permanente y continua; y como institución porque las acciones se sistematizan en un conjunto de disposiciones, métodos definidos y establecidos, materializándose en un sistema educativo en cuyo interior se reflejan, en forma reducida, los rasgos principales del cuerpo social (Salamón, 1980).

La teoría funcionalista adopta un modelo organicista de sociedad, donde el concepto función sirve para explicar las relaciones entre un todo (organismo) y su partes diferenciadas (órganos). Esta relación se define en términos de “necesidad”, es el todo el que precisa que sus partes satisfagan determinadas necesidades mediante tareas diferenciadas. La sociedad es un

sistema que se mantendrá estable en tanto se satisfagan sus necesidades (Cárdenas, 2016).

El funcionalismo es una corriente filosófica que se fundamenta en el empirismo y positivismo, su fin es justificar una estabilidad social que se basa en la desigualdad y en la explotación; pretende mantener un *status quo*, de ahí que cada sector tenga una función específica en la sociedad, si la cumple, la sociedad está bien, si falla habrá un desequilibrio.

Al estudiar al funcionalismo, Espinoza Díaz (2008) refiere que en esta corriente se concibe a la educación como una institución que opera dentro de la sociedad, y siempre busca el estado equilibrio, lo cual se refleja en las siguientes ideas:

- a) La educación es vista como una instancia preocupada con la iniciación del aprendizaje o el acceso a diferentes formas de conocimiento.
- b) La educación es vista como el medio que permite el desarrollo total de los individuos en términos morales, cognitivos y físicos de modo que en ellos puedan reunirse las necesidades de la sociedad.
- c) La educación es un vehículo para promover la socialización de los individuos.
- d) La educación es concebida como un mecanismo que permite asignar diferentes roles a los individuos en la sociedad contemporánea.
- e) La educación es visualizada como medio para desarrollar ciertas habilidades de carácter físico, intelectual y moral de los individuos que son demandadas por la sociedad en su conjunto.
- f) La educación debería ser un agente de cambio social y una fuerza dirigida a implementar los ideales de la sociedad.
- g) La educación debería ser vista como el instrumento principal para el logro y fortalecimiento de la democracia.

Bajo esta concepción la educación cumple un papel particular en la sociedad, por ello en el tema de la inclusión a la educación solo podrán acceder los “capaces”, los que aprueben una evaluación estandarizada; los que no estén en esos parámetros, serán expulsados sin mayor explicación que no son aptos para ingresar.

Garrido Lastra & Tapia Marchina (2022) refiere que, en el caso de México la perspectiva neoliberal en la educación y la estructura productiva y de intercambio, se implementó por medio de las reformas estructurales que cambiaron las prioridades de la agenda pública y sus ámbitos de intervención. Lo cual se ha visto reflejado en la puesta en marcha de una visión economicista de la educación superior, que surge de los paradigmas tecnológicos que privilegian la eficiencia y el funcionalismo de la educación.

El modelo neoliberal con su perspectiva privatizadora que busca una sociedad funcional, en donde todos realicen la parte que les corresponde dentro de la maquinaria del Estado, tiene a la educación segmentada y su profesionalización se establece en cuanto mejor funcionen las IES, por ello se busca que en el ingreso a través de una prueba estandarizada inflexible, solo accedan los “mejores”.

3.2.2 ESTRUCTURALISMO

El 1955 Levi-Strauss inicia el movimiento estructuralista, referido a los modelos contruidos de acuerdo a la realidad empírica; la estructura tiene un carácter de sistema de tal suerte que si se modifica un elemento, se modifica todo el sistema; el estructuralismo niega el valor de la indagación empirista y del conocimiento inmediato.

Rodríguez Arias (2018) establece que la definición de estructura es la manera en que se encuentran distribuidas las partes de un todo y su relación entre ellas; que esa palabra representa un todo inteligible, que se encuentra formalizado mediante un modelo en el que se muestran las relaciones y transformaciones del fenómeno intangible a partir de un principio de funcionamiento que engloba tres conceptos fundamentales: totalidad, transformación y autorregulación (...) la transformación posee un equilibrio dinámico y la autorregulación representa un sistema cerrado el cual se conserva por sí solo porque sus transformaciones están autorreguladas.

El método estructuralista se centra en lo que no está escrito, no tanto porque los pueblos que estudia sean incapaces de escribir, sino porque el objeto de su interés es la lógica inconsciente, la cual difiere de todo lo que

los hombres graban en la piedra, en papel o relatan sus familias. Sus datos se obtienen transitando del gabinete al terreno, del terreno al gabinete, y luego se codifican en modelos abstractos. Strauss nos recordó que las normas culturales no son automáticamente estructuras, sino importantes piezas para el descubrimiento de estas; concibe el crecimiento científico como un proceso de bruscos cambios de perspectiva (Ortega Olivares, 2013).

La educación también puede ser abordada desde la filosofía estructuralista, a diferencia del funcionalismo que pretende justificar un estamento o *status quo*, en el estructuralismo se es una parte del todo; Restrepo Pimienta (2014) manifiesta que la educación superior es un tema preponderante en el desarrollo de los procesos de cambio de las estructuras políticas, económicas y sociales del Estado.

3.2.3 NUEVO HUMANISMO

A través del nuevo humanismo se pretende la construcción de una sociedad más justa, la resolución pacífica de los conflictos, la realización de la persona en la sociedad, ver a la persona como sujeto de derechos.

Hoy en día, ser humanista significa tender puentes entre el Norte, el Sur, el Este y el Oeste y reforzar a la comunidad humana para afrontar conjuntamente nuestros problemas. Significa garantizar el acceso a una educación de calidad para todos, de manera que cada quien pueda intervenir en el diálogo universal. Significa fomentar las redes de cooperación científica, crear centros de investigación y difundir la tecnología de la información, con miras a acelerar el intercambio de ideas. Significa utilizar la cultura, en toda su diversidad de expresiones, como una herramienta para el acercamiento y la forja de una visión compartida (Bokova, 2010, pág. 4).

Córdova & Baraona Cockerell (2021) manifiestan que el humanismo es la perspectiva ético-filosófica que aporta desde su nacimiento hasta la fecha, una espiral histórica de liberación de la humanidad, de los sistemas de dominación y explotación; las ideas humanistas son todas aquellas formulaciones actuales del siglo XXI que se oponen a la opresión, desigualdad y discriminación, que apoyan a la autoemancipación de la humanidad en la sociedad contemporánea.

Con el nuevo humanismo se busca que las y los estudiantes sean críticos, que cuestionen las prácticas establecidas y generen conocimiento mediante

una praxis educativa liberadora, donde el centro del aprendizaje es la persona. Busca cambiar el paradigma de una educación que justifica una situación de explotación y dominación, por uno que libere y transforme la realidad para buscar la realización de todas y todos.

Por su parte Aizpuru Cruces (2008) refiere que el eje del paradigma humanista se centra en la persona, a quien considera una totalidad y por lo cual su desarrollo debe ser integral, considerando los aspectos intelectual, afectivo y social; al profesor/a y al o la estudiante se les concibe como personas libres, electivas y responsables de sus acciones; el proceso educativo se centra en el y la estudiante, como persona única e irrepetible, con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

En el humanismo la persona es un ser integral, psicoorgánico, donde sus notas estructurales están conectadas entre sí; por ello la persona es un ser de realidades, pensante y transformadora de las circunstancias que le oprimen. A través del humanismo se ejerce un proceso de libertad, de ser yo, de autodeterminación, donde mis actos me forman pero también afectan a los demás; a través de ellos se busca una sociedad más justa donde las libertades sean ejercidas por todos y todas en forma igualitaria y equitativa.

3.3 MARCO LEGAL. LA EDUCACIÓN EN EL DERECHO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

3.3.1 DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

3.3.2 CONVENCIÓN DE LA UNESCO RELATIVA A LA LUCHA CONTRA LAS DISCRIMINACIONES EN LA ESFERA DE LA ENSEÑANZA

Es el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante dedicado al derecho a la educación; no admite reserva por parte de los Estados.

El artículo 4 señala:

Los Estados Partes en la presente Convención se comprometen, además, a formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover, por métodos adecuados a las circunstancias y las prácticas nacionales, la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial, a:

- a) Hacer obligatoria y gratuita la enseñanza primaria, generalizar y hacer accesible a todos la enseñanza secundaria en sus diversas formas; hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior; velar por el cumplimiento por todos de la obligación escolar prescrita por la ley;
- b) Mantener en todos los establecimientos públicos del mismo grado una enseñanza del mismo nivel y condiciones equivalentes en cuanto se refiere a la calidad de la enseñanza proporcionada;
- c) Fomentar e intensificar, por métodos adecuados, la educación de las personas que no hayan recibido instrucción primaria o que no la hayan recibido en su totalidad, y permitirles que continúen sus estudios en función de sus aptitudes;
- d) Velar por que, en la preparación para la profesión docente, no existan discriminaciones.

3.3.3 CONVENCIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN RACIAL

Por lo que respecta al derecho a la educación el artículo 5 establece la obligación de los Estados de prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a garantizar el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley, sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico, particularmente al tema estudiado, se debe garantizar el derecho a la educación y a la formación profesional.

En el artículo 7 se establece la obligación de los Estados a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y diversos grupos raciales o étnicos.

3.3.4 PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES

El artículo 13 establece que:

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:
 - a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
 - b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos

- medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
 - d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
 - e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.
3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

3.3.5 PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS CIVILES Y POLÍTICOS

El artículo 18.4 garantiza el derecho de pensamiento y de conciencia y de religión, establece el compromiso de los Estados a respetar la libertad de

los padres, y en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

3.3.6 CONVENCIÓN SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER

El artículo 10 establece la obligación de los Estados de adoptar medidas a fin de asegurar a la mujer la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación, en particular para asegurar en condiciones de igualdad: las mismas condiciones de orientación de carrera y capacitación profesional; acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; acceso a los mismos programas de estudio, a los mismos exámenes, a personal docente del mismo nivel profesional y a locales y equipos escolares de la misma calidad; la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino; las mismas oportunidades para la obtención de becas; las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación permanente; la reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado sus estudios prematuramente; las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física; acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre planificación familiar.

El artículo 14.2 establece el derecho de las mujeres en zonas rurales para obtener todos los tipos de educación y de formación, académica y no académica, incluidos los relacionados con la alfabetización funcional, así como, entre otros, los beneficios de todos los servicios comunitarios y de divulgación a fin de aumentar su capacidad técnica.

3.3.7 CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

El artículo 29 refiere lo siguiente:

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
 - a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
 - b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
 - c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
 - d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
 - e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.
2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

3.3.8 CONVENCIÓN SOBRE LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DE TODOS LOS TRABAJADORES MIGRATORIOS Y DE SUS FAMILIARES

La Convención establece en su artículo 30 que todos los hijos e hijas de personas trabajadoras migratorias gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad y de trato con las y los nacionales del Estado de que se trate.

Que el acceso de los hijos e hijas de trabajadoras y trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de cualquiera de los padres o madres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo o hija en el Estado de empleo.

3.3.9 CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

El artículo 30 reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad, y obligan a los Estados a asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.

Establece además que los Estados asegurarán que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, tampoco que las niñas y niños con discapacidad queden fuera de la enseñanza primaria y secundaria; que hagan los ajustes razonables en función de las necesidades individuales; prestar el apoyo necesario a las personas con discapacidad; y a prestar medidas de apoyo para lograr el máximo desarrollo académico y social.

Pide a los Estados adoptar medidas para que las personas con discapacidad aprendan habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad, para ello deberán: facilitar aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares; y facilitar el aprendizaje de señas.

3.3.10 CONVENCIÓN AMERICANA SOBRE DERECHOS HUMANOS

En el artículo 26 los Estados se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre

educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de Organización de los Estados Americanos.

3.3.11 OBJETIVOS DEL DESARROLLO SOSTENIBLE

El 25 de septiembre de 2015, la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que contiene 17 objetivos con 169 metas de carácter integrado e indivisible en las esferas económica, social y ambiental.

El Objetivo 4 establece: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Las metas del objetivo son:

- 4.1. De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.
- 4.2. De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
- 4.3. De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
- 4.4. De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
- 4.5. De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

- 4.6. De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.
- 4.7. De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.
- 4.a. Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.
- 4.b. De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.
- 4.c. De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

3.3.12 CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

El artículo 3º constitucional establece el derecho humano a la educación; entre otros principios estatuye la obligatoriedad en los niveles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y educación media superior.

Por lo que respecta a la educación superior la obligaridad corresponde al Estado; así lo establece la fracción X, la cual a la letra versa:

La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federal y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.

3.3.13 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Esta Ley fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de abril de 2021, retoma normas del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, y señala criterios de inclusión y equidad para el acceso a la educación superior; se destacan los siguientes criterios:

- a) Permite realizar ajustes razonables en beneficio de personas con discapacidad.
- b) Establece el principio superior del estudiante.
- c) Establece criterios de igualdad sustantiva, respeto irrestricto a la dignidad e igualdad de oportunidades.
- d) Reconocimiento a la diversidad e interculturalidad.
- e) La excelencia educativa, la cultura de paz y la resolución pacífica de conflictos.
- f) Respeto y cuidado al medio ambiente y la biodiversidad.
- g) La transparencia, el acceso a la información y la protección de datos personales.
- h) Respeto a la autonomía, a la libertad académica, de cátedra, de examen e investigación.
- i) Responsabilidad ética.

- j) Preeminencia de criterios académicos, perspectiva de género, pertinencia en la formación de personas.
- k) Internacionalización.

3.4 EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN DESDE EL ENFOQUE DEL DERECHO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

El bloque de constitucionalidad en el Estado Mexicano está conformado por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Jurisprudencia de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, la Convención Americana sobre Derechos Humanos y por la Jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos; este bloque constituye el marco normativo fundamental en materia de derechos humanos.

La jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, ha dado criterios importantes relevantes y actuales sobre el derecho humano a la educación, de los cuales señalaré algunos:

En el caso: Comunidad Indígena Xákmok Kásek Vs. Paraguay. Fondo, Reparaciones y Costas. Se establece la obligación de los Estados de garantizar la accesibilidad a educación básica gratuita y la sostenibilidad de la misma. En particular en la educación básica de comunidades indígenas, con una perspectiva etno-educativa.

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales emitió las observaciones generales 13, en el 21º periodo de sesiones en 1999, (Comité de Derechos Económicos, 1999) y en el punto 6 señaló que la educación en todas sus formas y en todos los niveles debe tener las siguientes características interrelacionadas:

- a) Disponibilidad. Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios

competitivos, material de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnologías de la información, etc.;

- b) Accesibilidad. Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte.

La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:

- a. No discriminación. La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos.
 - b. Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia).
 - c. Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todos.
- c) Aceptabilidad. La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para estudiantes y, cuando proceda, para padres y madres.
 - d) Adaptabilidad. La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de las y los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

En su punto 18 el informe establece que para que la enseñanza superior responda a las necesidades de las y los alumnos en distintos contextos sociales y culturales, es preciso que los planes de estudio sean flexibles y los sistemas de instrucción variados, con utilización incluso de la enseñanza a distancia.

Jongitud Zamora (2017) justifica la existencia del derecho humano a la educación superior en cuatro niveles:

- Normativo. Existen normas a nivel internacional que son de observancia obligatoria para los Estados, tales como las que se señalaron anteriormente.
- Interpretación de las normas internacionales implicadas. Como se estableció el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, mecanismo convencional garante del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ha interpretado que el derecho humano a la educación, incluye el nivel superior.
- Conducta que registran los Estados respecto a su reconocimiento. Con respecto a México, la constitución ha reconocido este derecho e incluso lo ha señalado como obligatorio.
- Orientación en la evolución de los acuerdos internacionales en la materia. A nivel internacional existen resoluciones, observaciones de organismos que con mayor fuerza estudian, analizan y promueven el derecho humano a la educación superior, como lo hace la UNESCO IESALC.

Por lo que respecta a la inclusión en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, parte del año 1989 con la Convención de los Derechos del Niño, sin embargo se establece con mayor amplitud en la Agenda 2030.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

4.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

El método utilizado en esta investigación es preponderantemente cualitativo, Durán (2012, pág. 122) señala que:

Al descomponer el concepto “Investigación Cualitativa” nos acercamos a una forma de buscar conocimiento, manipularlo y aplicarlo en la realidad concreta, en diferentes niveles y profundidades. La palabra “cualitativa” implica un énfasis en las cualidades o características de entidades, en sus procesos y significados.

La parte cuantitativa se recaba de las estadísticas que han realizado diversos organismos públicos y privados.

Se analiza la inclusión desde un análisis constructivista, y desde luego el conocimiento que se genere dará lugar a nuevos objetos de investigación; es una investigación explicativa, se describe el fenómeno, permite aportar puntos de vista personal.

Se analizarán las variables y confrontarán con estadísticas sobre educación superior que previamente realizaron organismos públicos y privados, respecto a datos que reflejan la situación de la inclusión en la educación superior.

4.2 ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es descriptiva ya que se establecerán características importantes de la inclusión en la educación superior, en las etapas de acceso, permanencia y pedagogía, en las IES.

También será explicativa debido a que atendiendo a las variables se establecerán algunas causas de la situación actual de la educación inclusiva en

el Estado; este análisis se realizará interpretando las estadísticas previamente realizadas por las instituciones públicas y privadas.

4.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Por lo que respecta a la información se tomó de la página web de distintos organismos públicos y privados, así también los datos que se han obtenido en investigaciones científicas.

Además se incorporan los resultados estadísticos realizado por COEPES sobre la educación superior en Oaxaca.

4.4 VARIABLES

De acuerdo a Villasís-Keever & Miranda-Novales (2016) las variables son todo aquello que medimos, la información que colectamos, o bien, los datos que se recaban con la finalidad de responder las preguntas de investigación, las cuales se especifican en los objetivos.

Por su parte Oyola-García (2021) dice que la variable es una característica, cualidad o propiedad observada que puede adquirir diferentes valores y es susceptible de ser cuantificada o medida en una investigación.

Núñez Flores (2007) menciona que se denomina variables a los constructos, propiedades o características que adquieren diversos valores; es un símbolo o una representación a los que se les da un valor no constante.

4.4.1 DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES

Vulnerabilidad: El concepto de vulnerabilidad social tiene dos componentes explicativos; por una parte, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico-social de carácter traumático; por otro, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar las consecuencias de ese evento (Pizarro, 2001).

La palabra vulnerabilidad viene del latín *vulnerabiis*, de *vulnerare* que significa “lesión”. El adjetivo *vulnerable* se refiere a un sujeto “que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente”; esta susceptibilidad (*condition*) es una combinación de contextos (*exposure*) y de fragilidades (*sensitivity*) que afecta a los individuos o grupos de personas (Estupiñan-Silva, 2014).

Una situación de vulnerabilidad corresponde a la existencia o aparición de una amenaza o peligro; lo que determina que una persona sea más vulnerable que otra a dicha amenaza, es la poca o nula capacidad de protección frente a ese riesgo; se relaciona a situaciones de privación o exclusión que pueden o no ser permanentes (UNESCO, 2021).

Discapacidad: La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. (...) La “discriminación por motivos de discapacidad” se entenderá cualquier distinción, exclamación o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo (ONU, 2006).

La Organización Panamericana de la Salud (OPS) señala que las personas con discapacidad son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones que los demás.

Personas indígenas: Los pueblos indígenas son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (...) Son comunidades indígenas integrantes de un pueblo indígena, aquellas que forman una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres (Poder Constituyente, 1917).

Guajardo Falcón (2016) señala que un pueblo indígena es considerado como una comunidad histórica, con estructura interna, que ocupa o ha ocupado

un territorio, que comparte un idioma o lengua y tiene una cultura diferenciada (generalmente) al resto de la sociedad que conforma el país.

La etnicidad se construye entre otras cosas, sobre creencias de un pasado común y compartido como la consanguinidad imaginaria o los vínculos primordiales que, aunque no puedan ser verificados, establecen un imaginario simbólico que da lugar a la comunidad o al pueblo (Pedraza Ramos, 2020).

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que forma parte del Derecho Internacional de los Derechos Humanos, considera indígenas a aquellas personas que descienden de poblaciones que habitaban el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (OIT, 1989).

Género: A diferencia del sexo que son las características biológicas que definen a la persona como hombre o mujer, el género es una construcción social transmisible y modificable, relativa a la gama de roles, actitudes, valores, estereotipos y poder de influencia que la sociedad asigna a ambos sexos de manera diferenciada; a partir de las características sexuales que nos diferencian surgen los géneros masculino y femenino; hombres y mujeres ocupan posiciones y situaciones sociales diferentes. Una investigación tiene perspectiva de género cuando se es capaz de percibir de qué modo el hecho de nacer con órganos sexuales de hombres o de mujeres condiciona nuestras vidas desde la identidad, los derechos y las oportunidades que se nos ofrecen (Marugán Pintos, 2020).

El *género* se refiere a los roles, las características y oportunidades definidos por la sociedad que se consideran apropiados para los hombres, las mujeres, los niños, las niñas y las personas con identidades no binarias; es producto de las relaciones entre las personas y puede reflejar la distribución de poder entre ellas; no es estático, cuando las personas no se ajustan a las normas, los roles, las responsabilidades o las relaciones relativas al género, son objeto de estigmatización, exclusión social y discriminación. El género interactúa con el sexo biológico, pero es un concepto distinto (OMS, 2018).

Pobreza: Una persona se encuentra en situación de pobreza cuando tiene al menos una carencia social y su ingreso es insuficiente para allegarse de bienes y servicios para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias (CONEVAL, 2023).

El CONEVAL señala que una persona se encuentra en pobreza extrema cuando tiene tres o más carencias de seis posibles, dentro del índice de Privación Social y que, además, se encuentra por debajo de la línea de bienestar mínimo. Disponen de un ingreso tan bajo que, aun cuando lo dediquen a la adquisición de alimentos, no adquieren los nutrientes necesarios para una vida sana. Los índices de privación social son: rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, acceso a los servicios básicos de la vivienda y acceso a la alimentación.

Inclusión: La inclusión educativa puede definirse como la respuesta a la diversidad desde causas positivas que se identifica con la participación, logros y supresión de barreras de todos los colectivos involucrados, tales como estudiantes, responsables de gestión, docentes, familia y comunidad. Desde el enfoque de derechos, llama a la flexibilidad y a la adaptación, a la responsabilidad y a la educación bajo el principio de respeto a la identidad de las personas a fin de que la totalidad del estudiantado pueda participar como miembro valioso (Martínez-Usarralde, 2021).

La inclusión educativa no es, ni mucho menos, una cuestión únicamente de lugares (presencia). Es un proceso que tiene que articular de forma justa las tres dimensiones referidas y que necesita saber de las tres ¿Cómo es la presencia, la participación y el aprendizaje? Para emitir un juicio, en un momento determinado sobre el grado de inclusión de un centro o de determinadas prácticas en el aula (Echeita & Luz, 2021).

Equidad: En educación implica “educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, éticas o de género supongan un impedimento de aprendizaje”; (...) apela a un trato diferenciado para suprimir la injusticia que se aplica a los individuos pugando así a la justicia distributiva. (...) Reconoce las diferencias individuales y socioeconómicas, busca corregirlas (Bracho González & Hernández Fernández, 2009).

Educación Superior: Según Licandro & Yepes Chisco (2018), la Educación Superior es un bien común porque cumple con las siguientes características:

- a) El acceso a la formación profesional y al conocimiento científico debe ser universal en nuestras sociedades modernas;
- b) La forma como se comportan algunos miembros de la comunidad afecta el acceso de otros (costos y barreras de acceso a determinadas publicaciones, cobro de matrículas).
- c) Se necesita incorporar las voces de todos los actores involucrados (estudiantes, empleadores, financiadores, usuarios del conocimiento producido, Estado, egresados, otros).
- d) Son bienes relacionales porque la educación y la investigación son esencialmente acciones sociales que involucran la cooperación y la reciprocidad entre sus participantes.
- e) Son transgeneracionales, ya que involucran también fuertemente a las generaciones futuras (los profesionales formados y el conocimiento producido tiene impacto en el futuro).
- f) Claramente, su producción, distribución y consumo deben considerar el interés general y el bien común.

Educación de calidad: En el enfoque humanista lo central es el desarrollo de las capacidades de las y los estudiantes para que construyan significados y den sentido a lo que aprenden, la o el docente es un mediador en el proceso, los planes de estudio deben considerar características y necesidades de las y los estudiantes.

La corriente conductista, enfatiza la importancia de la enseñanza estructurada, graduando paso a paso lo que la o el alumno aprende y verificando sus resultados, la o el docente dirige el aprendizaje.

4.4.2 DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LAS VARIABLES

Tabla 2. Operacionalización de las variables.

Variable	Dimenciones	Indicadores
Vulnerabilidad	Espacios de las personas en situación de vulnerabilidad	Sociedad Geografía

Variable	Dimenciones	Indicadores
Inclusión	Etapas donde se manifiesta	Acceso Permanencia Pedagogía Egreso
Equidad	Personas en situación de desigualdad	Discapacidad Indígenas Género Pobreza
Educación superior	Subsistemas	Universitaria Tecnológica
Educación de calidad	Categorías para una educación de calidad	Prueba de ingreso Formación docente

Fuente: Elaboración propia.

4.3 ANÁLISIS DE DATOS

Al tratarse de una investigación preponderantemente cualitativa que permite una amplitud de interpretación de datos, se recurrió a la investigación documental y al acceso de las bases de datos que contienen la estadística a nivel nacional y estatal sobre indicadores de la educación superior en el estado de Oaxaca.

Al definir las variables y los indicadores se confrontaron los datos estadísticos con los conocimientos dados por el marco teórico y la experiencia, lo que nos permite en el siguiente apartado exponer los resultados.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

Se presentan los resultados conforme a estadísticas que han elaborado diversos organismos públicos y privados, a través de los cuales se fundamentan la hipótesis planteada y los objetivos general y particulares.

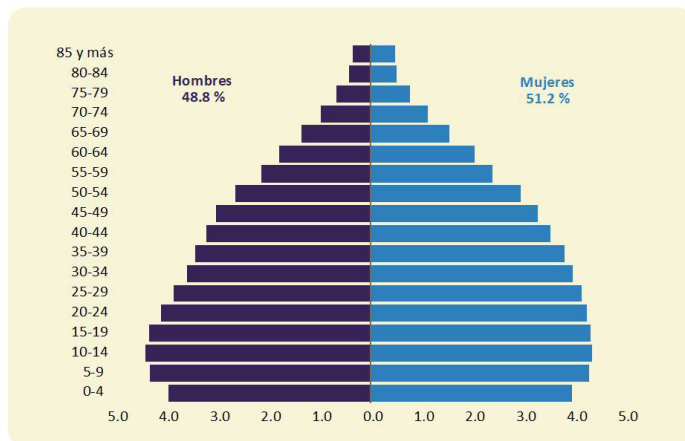
El ámbito poblacional del Estado Mexicano se compone de la siguiente forma:

Gráfica 1. Población nacional por sexo y edad.



COMPOSICIÓN POR EDAD Y SEXO

- ◆ La población en México asciende a **126.0 millones** de personas, de las cuales **64.5 millones** son mujeres (**51.2 %**) y **61.5 millones** son hombres (**48.8 %**).
- ◆ Del total de mujeres, **75.5 %** tiene **15 años y más**.

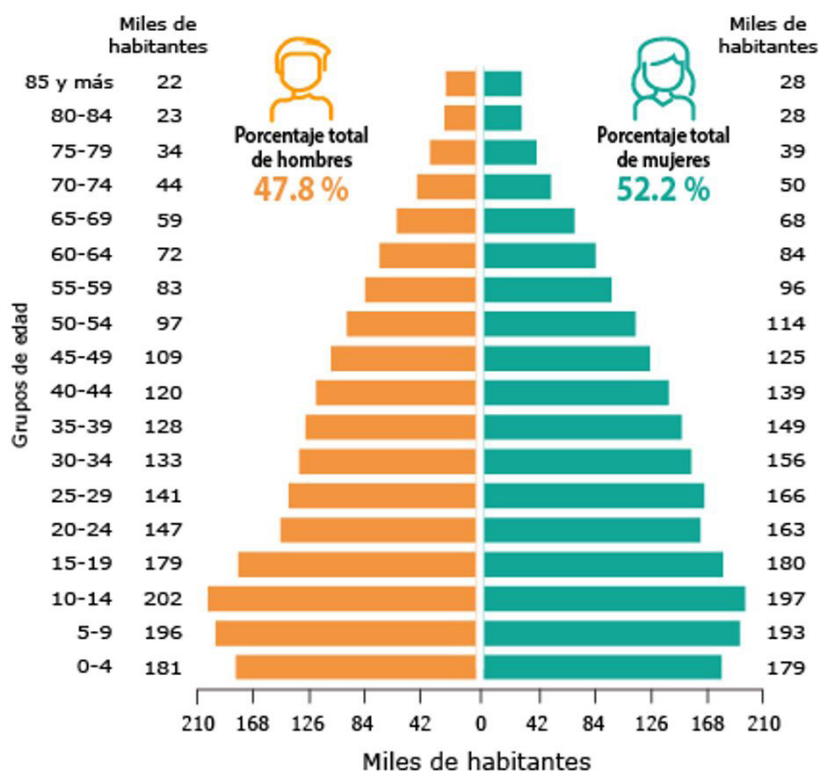


Fuente: INEGI. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2021.

En el país hay 126.0 millones de personas, 64.5 millones son mujeres (51.2%) y 61.5 millones son hombres (48.8%).

De acuerdo al INEGI en Oaxaca hay 4,132,148 personas; 2,157,305 mujeres (52.20%) y 1,974,843 hombres (47.8%).

Gráfica 2. Población de Oaxaca por sexo y edad.



Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda. 2020.

5.1 VULNERABILIDAD Y DISCRIMINACIÓN

Las personas en situación de vulnerabilidad son aquellas que por alguna condición social o personal pueden ser objeto de discriminación, esto es, que la sociedad las degrade, les niegue algún derecho, o que las considere “menos” con relación a otras personas o sector de la población, violentando sus derechos humanos.

Para abordar la inclusión, es importante tener un panorama general de la situación de la discriminación en México, ya que la realidad contrasta con el Derecho Internacional de los Derechos Humanos y con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Toda persona que se encuentra en el territorio nacional tiene derecho a no ser discriminada, sin embargo de los resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación 2018, practicada por el INEGI, se observa que aún persisten en México prácticas que afectan la dignidad de diversos grupos en situación de vulnerabilidad.

Gráfica 3. Mapa sobre discriminación en México.



Fuente: INEGI. Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017.

El preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos inicia “considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de una familia humana.” Así en su artículo 7 prevé que toda persona es igual ante la ley y tiene, sin distinción, derecho a igual protección de la ley; que todas y todos tienen derecho a igual protección contra la discriminación que infrinja la Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

De acuerdo al mapa sobre discriminación se aprecia que en Oaxaca la percepción de la discriminación es la tercera más alta de la República Mexicana: Puebla 28.4%, Colima 25.6%, Guerrero 25.1%, Oaxaca 24.9%, y Morelos 24.4%.

Esta información es importante ya que de acuerdo al principio de transversalidad de los derechos, la discriminación impacta desde luego al derecho humano a una educación superior de calidad.

5.1.1 ESPACIOS DE DISCRIMINACIÓN

Conocer los espacios donde personas en situación de vulnerabilidad informan que fueron discriminadas, es importante para saber qué medidas tomar.

Gráfica 4. Población discriminada en México.



Fuente: INEGI. Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017.

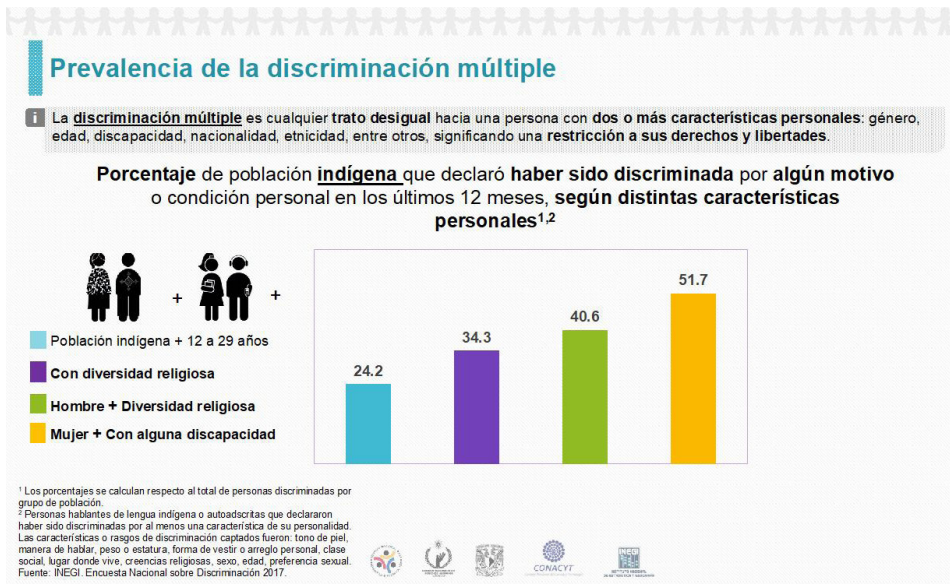
De acuerdo a la encuesta se advierte que tres grupos en edad de cursar educación superior, han sido discriminados en espacios educativos; personas de la diversidad religiosa 20%, mujeres el 17.6%, adolescentes y jóvenes de entre 12 y 29 años 16.3%.

Aún cuando la encuesta no lo refleja es pertinente señalar que entre las y los jóvenes de 12 a 29 años se encuentran personas indígenas, personas con discapacidad y otros grupos en situación de vulnerabilidad, que también se ven afectados en su dignidad al sufrir discriminación.

5.1.2 INTERSECCIONALIDAD

En la teoría de los derechos humanos, pero sobre todo en el feminismo se ha elaborado el concepto de Interseccionalidad, que se refiere a dos o más situaciones que ponen en situación de vulnerabilidad a una persona; la Encuesta Nacional sobre Discriminación detecta algunos de estos supuestos, sin embargo debe señalarse que la interseccionalidad no se agota solo en dos categorías, ya que pueden ser aún más.

Gráfica 5. Interseccionalidad.



Fuente: INEGI. Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017.

En esta encuesta, 24.2% de la población indígena de 12 a 29 años de edad, respondió que ha sido discriminada a partir de su reconocimiento como tal. Población indígena con diversidad religiosa el 34.3%; población indígena hombre con diversidad religiosa 40.6%; y persona indígena con discapacidad 51.7%.

El reto de la educación superior en el Estado es no solo cómo garantizar una educación donde se tome en cuenta la interculturalidad sino además atender la discriminación sobre todo basada en alguna discapacidad.

La discriminación interseccional es una de las barreras de acceso a la educación superior, y también puede constituir una de las forma de deserción si no se cuenta con políticas adecuadas de inclusión.

La encuesta no lo refleja pero también pueden darse otros casos de interseccionalidad como persona indígena – mujer – persona con discapacidad; persona con discapacidad – persona con preferencias sexuales diferentes – persona indígena; lo cual genera una discriminación y en situación escolar, entre otras.

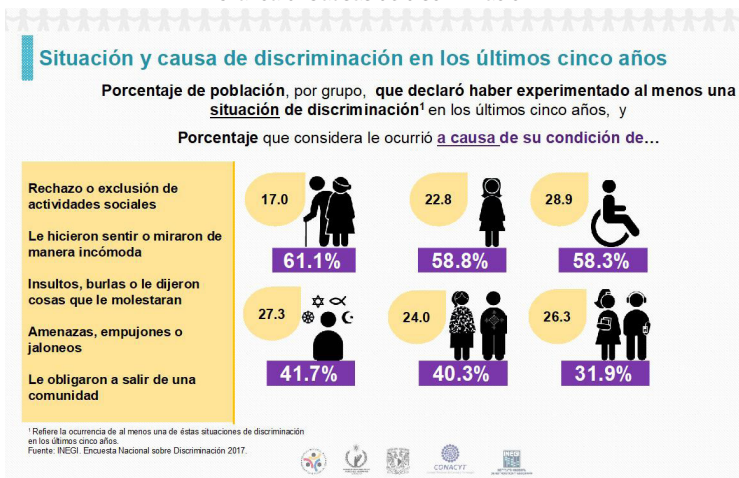
En las IES el personal directivo, docente y administrativo debe tener en cuenta los derechos que tienen las personas con discapacidad, pues la inclusión no solo refiere a un ingreso a la institución, no solo permanecer en la misma, sino hacerlo en condiciones de dignidad de espacios, de trato.

El clima organizacional de la institución es fundamental para garantizar la inclusión de las y los estudiantes, en particular, de las personas con discapacidad; entre más dignas y respetuosas sean las relaciones de quienes integran una IES, más digno será el trato que den a sus estudiantes, de ahí la importancia de la formación laboral continua, no solo en capacidades propias de su actividad, sino también en desarrollo humano.

El ambiente laboral influye en el comportamiento de las y los trabajadores de la educación con relación a las y los estudiantes, de ahí la importancia de que se generen buenas prácticas de atención en condiciones de equidad para evitar situaciones de discriminación.

5.1.3 PRINCIPALES CAUSAS DE DISCRIMINACIÓN

Gráfica 6. Causas de discriminación.



Fuente: INEGI. Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017.

Algunas de las causas de discriminación que refiere la encuesta son: rechazo o exclusión de actividades sociales; le hicieron sentir o miraron de manera incómoda; insultos, burlas o le dijeron cosas que le molestaran; amenazas, empujones o jalones; y, le obligaron a salir de una comunidad.

Las causas de discriminación se dieron en diferentes proporciones; llaman la atención los porcentajes a causa de su condición: personas mayores 61.1%; mujeres 58.8%; personas con discapacidad 58.3%; personas de la diversidad religiosa 41.7%; personas indígenas 40.3%; y, adolescentes y jóvenes 31.9%.

Es de señalar que todos los grupos referidos acuden a instituciones de educación superior, y como se verá adelante, alguno de esos actos ocurren en esas instituciones.

5.2 PERSONAS INDÍGENAS

De acuerdo al INEGI en México existen 23.2 millones de personas de tres años y más que se autoidentifican como indígenas, lo que equivale al 19.4% de la población total de ese rango de edad; 51.4% (11.9 millones) fueron mujeres y 48.6% (11.3 millones) hombres.

De los 23.2 millones de personas que se autoidentificaron como indígenas, 7.1 millones (30.8 %) hablan lengua indígena y 16.1 millones (69.2) no.

89.7 % de los pueblos indígenas viven por debajo de la línea de pobreza. 50 % de maestros de las escuelas indígenas no cuentan con algún grado. Solo 22 normales en el país tienen la Licenciatura en Educación Primaria Bilingüe en el país (Schmelkes, 2013).

5.3 POBLACIÓN AFRODESCENDIENTE

De acuerdo al INEGI en el censo de vivienda 2020 (INEGI, 2022), en México viven 2,576,213 personas que se reconocen como afro mexicanas que representan el 2% de la población total del país; 50% son mujeres y 50% hombres.

El 40% de la población afrodescendiente tiene entre 30 y 59 años de edad; el 50% de esa población se concentra en seis entidades federativas:

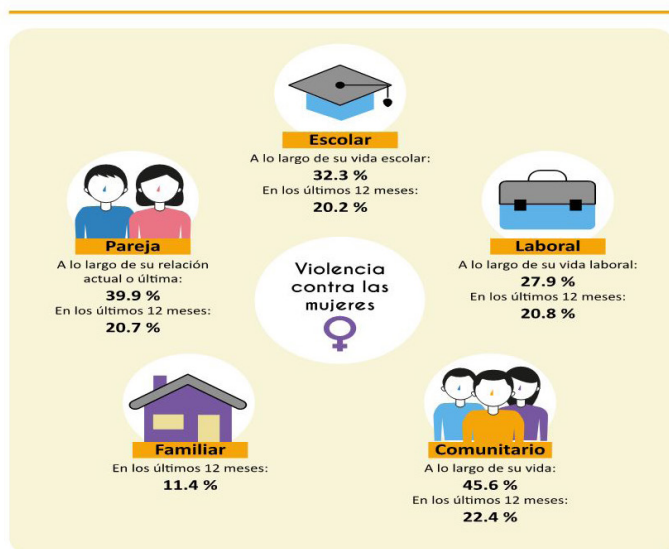
303,923 viven en Guerrero; 296,264 en el estado de México; 215,435 en Veracruz de Ignacio de la Llave; 194,474 en Oaxaca; 186,914 en Ciudad de México; y 139,676 en Jalisco.

En cuanto a la educación el grado promedio de escolaridad es de 9.8, ello significa un poco más de la secundaria concluida.

5.4 VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES

De acuerdo a la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2021, practicada por el INEGI, se retoma los ámbitos donde ocurre o se experimenta violencia contra mujeres de 15 años y más.

Gráfica 7. Violencia contra las mujeres.



♦ En México, el ámbito comunitario es en el que se ejerce más violencia contra las mujeres de 15 años y más tanto a lo largo de la vida (45.6 %) como en los 12 meses previos al levantamiento de la encuesta (22.4 %).

⁷ Prevalencia de violencia contra las mujeres de 15 años y más por ámbito de ocurrencia y periodo de referencia.

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2021.

Los resultados cuando se refiere a lo largo de su vida, son los siguientes:

- 45.6 % Comunitario
- 39.9 % Pareja

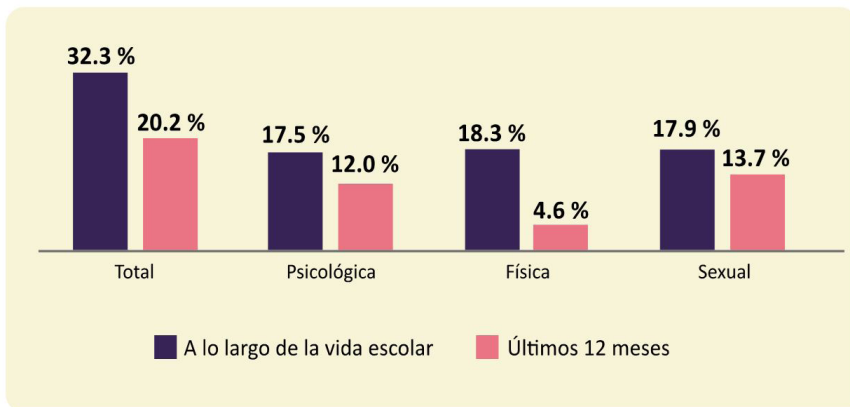
- c) 32.3 % Escolar
- d) 27.9 % Laboral

Si bien es en el ámbito comunitario donde se dá con mayor intensidad la violencia hacia las mujeres, debe considerarse que dentro del margen de edad en que se analiza la violencia hacia las mujeres es el periodo de la educación media superior y superior, ello puede ser factor en algunos casos de deserción escolar; también aunque la encuesta no lo especifica, se debe tomar en consideración que la violencia comunitaria puede también ser motivo de abandono escolar.

5.4.1 TIPOS DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA

Gráfica 8. Tipos de violencia en la escuela hacia las mujeres.

¿Qué tipo de violencia experimentan las mujeres de 15 años y más en la escuela?⁸



⁸Prevalencia de violencia en el ámbito escolar contra las mujeres de 15 años y más según tipo de violencia y periodo de referencia.

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2021.

Generalmente se expresan tres tipos de violencia a lo largo de la vida escolar:






- a) Psicológica 17.5%
- b) Física 18.3%
- c) Sexual 17.9%

Respecto a la violencia en los 12 meses anteriores a la práctica de la encuesta, se advierte en algunos casos una reducción significativa de la violencia, al obtener los siguientes resultados: psicológica del 12.0%, la física 4.6%, y la sexual 13.7%; ello obedece a que las clases fueron generalmente a distancia y en un modelo híbrido, por lo que no existía una relación o socialización material permanente en los centros educativos.

Tratándose de violencia interseccional, por condición de mujer y con discapacidad, en el ámbito escolar los porcentajes son altos.

Gráfica 9. Nivel de violencia contra las mujeres con discapacidad.

¿Cuál es el nivel de violencia contra las mujeres de 15 años y más según la condición de discapacidad y el ámbito de ocurrencia?¹⁸

		Con discapacidad ^a		Con limitación ^b		Sin discapacidad ni limitación ^c	
Ámbito		A lo largo de la vida	Últimos 12 meses	A lo largo de la vida	Últimos 12 meses	A lo largo de la vida	Últimos 12 meses
	Escolar	37.5 %	31.7 %	36.4 %	23.3 %	29.0 %	17.5 %
	Laboral	30.6 %	26.9 %	29.7 %	22.2 %	26.2 %	19.3 %
	Comunitario	42.8 %	19.3 %	48.8 %	23.0 %	44.4 %	22.7 %
	Familiar		16.0 %		13.3 %		9.4 %
		A lo largo de la relación	Últimos 12 meses	A lo largo de la relación	Últimos 12 meses	A lo largo de la relación	Últimos 12 meses
	Pareja	49.0 %	22.6 %	45.8 %	23.5 %	34.5 %	18.7 %

¹⁸ Prevalencia de violencia contra las mujeres de 15 años y más por ámbito de ocurrencia, según condición de discapacidad y periodo de referencia.
^a Con discapacidad hace referencia a las mujeres de 15 años y más que tienen mucha dificultad o no pueden hacer al menos una de las actividades de la vida diaria referidas en la encuesta.
^b Limitación hace referencia a las mujeres de 15 años y más que tienen poca dificultad para realizar al menos una de las actividades de la vida diaria.
^c Sin discapacidad ni limitación hace referencia a las mujeres de 15 años y más que no presentan dificultad para realizar sus actividades de la vida diaria.

- ◆ En México, las mujeres de 15 años y más con discapacidad experimentan mayor violencia a lo largo de la vida en la relación de pareja (49.0 %) y en los ámbitos escolar (37.5 %) y laboral (30.6 %) que las mujeres con limitación (45.8 %, 36.4 % y 29.7 %, respectivamente) y sin discapacidad ni limitación (34.5 %, 29.0 % y 26.2 %, respectivamente).
- ◆ En los 12 meses previos al levantamiento de la encuesta, la prevalencia de violencia contra las mujeres de 15 años y más es mayor entre las mujeres con discapacidad en los ámbitos escolar (31.7 %), laboral (26.9 %) y familiar (16.0 %) que entre las mujeres de 15 años y más con limitación (23.3 %, 22.2 % y 13.3 % respectivamente) y sin discapacidad ni limitación (17.5 %, 19.3 % y 9.4 %, respectivamente).

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2021.

Se retoman los siguientes datos de la violencia en el ámbito escolar:

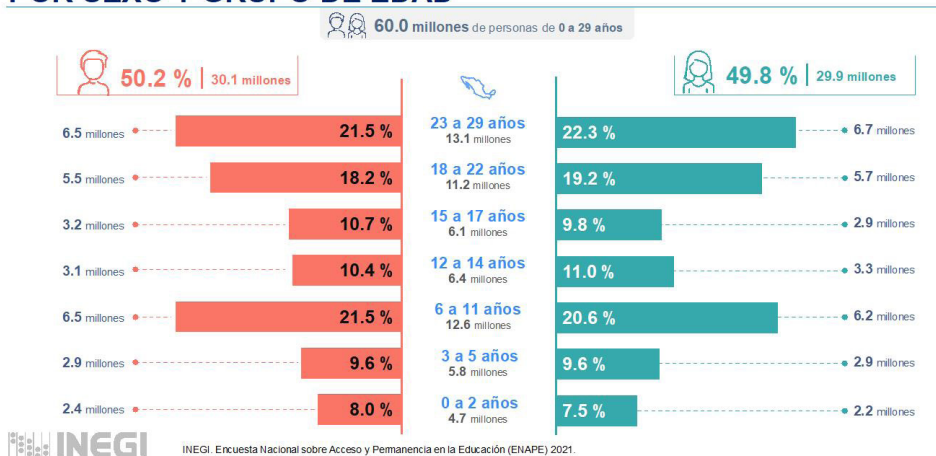
- a) Mujer con discapacidad 37.5%
- b) Mujer con limitación 36.4%
- c) Mujer sin discapacidad ni limitación 29%

De lo anterior se concluye que las mujeres con discapacidad y con limitaciones en el ámbito escolar tienen mayor grado de vulnerabilidad.

5.4.2 SITUACIÓN ESCOLAR

Gráfica 10. Población de 0 a 29 años pr sexo y grupo de edad.

DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE 0 A 29 AÑOS POR SEXO Y GRUPO DE EDAD



Fuente: INEGI. Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021.

De acuerdo al INEGI hay 60.0 millones de personas de 0 a 29 años distribuidos de la siguiente forma:

- a) De 0 a 2 años de 4.7 millones; 2.2 millones mujeres (7.5%) y 2.4 millones hombres (8.0%).
- b) De 3 a 5 años 5.8 millones; 2.9 millones mujeres (9.6%) y 2.9 millones hombres (9.6%).
- c) De 6 a 11 años 12.6 millones; 6.2 millones mujeres (20.6%) y 6.5 millones hombres (21.5%).

- d) De 12 a 14 años 6.4 millones; 3.3 millones mujeres (11.0%) y 3.1 millones hombres (10.4%).
- e) De 15 a 17 años 6.1 millones: 2.9 millones mujeres (9.8%) y 3.2 millones hombres (10.7%).
- f) De 18 a 22 años; 11.2 millones; 5.7 millones mujeres (19.2%) y 5.5 millones hombres (18.2%).
- g) De 23 a 29 años 13.1 millones; 6.7 millones mujeres (22.3%) y 6.5 millones hombres (21.5%).

De este grupo poblacional 50.2% son hombres y 49.8% mujeres.

Con sus excepciones se considera que la edad para iniciar la universidad es a los 18 años, por tanto la población potencial es de 24.3 millones de personas; casi 12.4 millones mujeres y 12.0 millones hombres.

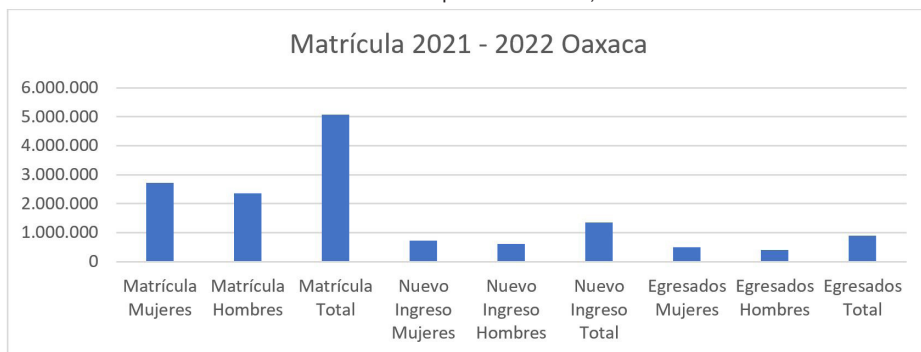
Este dato es muy importante para argumentar si la población de 18 a 29 años acude a una IES, y si no lo hace, plantearse qué se debe hacer para que mayor número de personas acceda a esta educación.

5.5 MATRÍCULA ESTUDIANTIL FEDERAL Y ESTATAL 2021-2022

Del Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior, relativo a las estadísticas del ciclo escolar 2021-2022, correspondiente al Anuario Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado, se obtuvieron los siguientes datos (ANUIES, 2022).

En el Ciclo Escolar 2021-2022, a nivel nacional hubo una matrícula de 2 713 820 mujeres, 2 354 673 hombres, sumando un total de 5 068 493; en nuevo ingreso hubo 735 512 mujeres, 622 360 hombres, dando un ingreso total de 1 357 872 estudiantes; egresaron 496 714 mujeres y 396 122 hombres, dando un total de 892 836 personas egresadas.

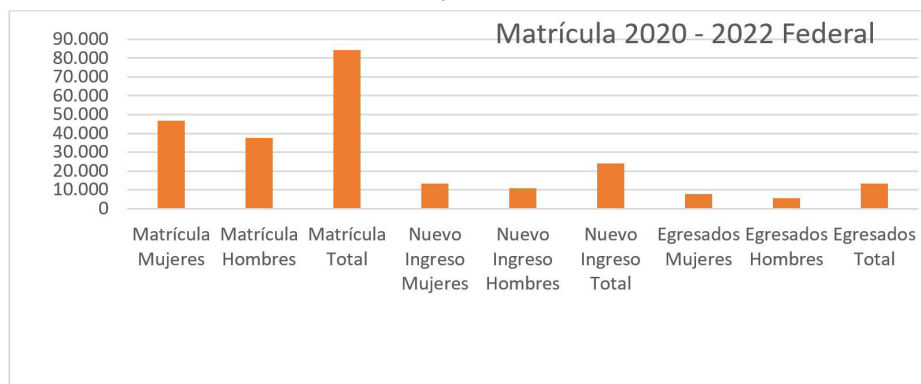
Gráfica 11. Matrícula en educación superior en México, ciclo escolar 2021-2022.



Fuente: Elaboración propia.

En el Estado de Oaxaca en el Ciclo Escolar 2021-2022 hubo una matrícula de 46 716 mujeres, 37 474 hombres, sumando un total de 84 190; en nuevo ingreso hubo 13 295 mujeres, 10 682 hombres; egresaron 7 690 mujeres y 5 613 hombres, dando un total de 13 303 personas egresadas.

Gráfica 12. Matrícula en educación superior en Oaxaca, ciclo escolar 2021-2022.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a las estadísticas sobre educación emitidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en la publicación Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional (SEP, 2022), son las siguientes:

Estadística de educación superior

Total (Modalidades escolarizada y no escolarizada)					
Sostenimiento	Alumnos			Docentes	Escuelas ^{1/}
	Total	Mujeres	Hombres		
Total educación superior	5,069,111	2,714,329	2,354,782	483,868	8,539
Público	3,252,074	1,681,687	1,570,387	268,724	2,997
Privado	1,817,037	1,032,642	784,395	215,144	5,542

Fuente: SEP. Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2021-2022.

La gráfica muestra el porcentaje en la estadística de la educación superior; durante el ciclo 2021-2022 la población estudiantil en la educación superior fue de 5,069,111 personas, 2,714,329 mujeres y 2,354,782 hombres; las y los docentes que participaron fueron 483,868, en 8,539 escuelas.

Las cifras de la SEP y ANUIES son similares; es de destacar que muchas personas que pueden acceder a la educación superior no lo hacen, en materia de inclusión se deben analizar las barreras que se tienen.

Dentro del margen de edad de 3 a 29 años, también se debe considerar a aquellas personas que nunca asistieron a la escuela por diversas razones. La Encuesta Nacional de Acceso y Permanencia en la Educación Superior 2021, proporciona los porcentajes por rangos de edad, y los principales motivos por los cuales no han accedido y ejercitado su derecho humano a la educación.

La siguiente gráfica muestra tales resultados:

Gráfica 14. Población por grupos de edad que nunca asistió a la escuela.

MOTIVOS PRINCIPALES POR LOS QUE NUNCA ASISTIÓ A LA ESCUELA, POR GRUPOS DE EDAD

1.8 millones de personas de 3 a 29 años que nunca han asistido a la escuela

Población de 3 a 29 años no inscrita en el ciclo escolar 2021-2022 por grupos de edad, según principales motivos de ello

Porcentaje

De 3 a 5 años (1.5 millones)	De 6 a 11 años (67 mil)	De 12 a 14 años (16.3 mil)
65.8 % Recién cumplió tres años o es pequeño	40.4 % Debido a la pandemia por COVID-19	70.2 % Discapacidad física o mental
12.0 % Debido a la pandemia por COVID-19	30.4 % Discapacidad física o mental	13.9 % Tenía que trabajar o entró a trabajar
9.7 % Por falta de dinero o recursos	12.1 % Por falta de dinero o recursos	7.7 % Por falta de dinero o recursos
De 15 a 17 años (11.8 mil)	De 18 a 22 años (54 mil)	De 23 a 29 años (155.3 mil)
68.9 % Discapacidad física o mental	41.6 % Discapacidad física o mental	24.4 % Por falta de dinero o recursos
19.2 % Tenía que trabajar o entró a trabajar	15.7 % Tenía que trabajar o entró a trabajar	22.0 % Discapacidad física o mental
11.9 % Enfermedad o problemas de salud física o emocional (afecciones cardíacas, cáncer, depresión o ansiedad)	14.2 % Por falta de dinero o recursos	21.8 % Otro



INEGI

INEGI. Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021.

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021.

1.8 millones de personas de entre 3 a 29 años no han asistido a la escuela.

De 18 a 22 años de edad hay 54 mil personas y los motivos por los cuales no han asistido son los siguientes:

- 41.6% Discapacidad física o mental
- 15.7% Tenía que trabajar o entró a trabajar
- 14.2% Por falta de dinero o recursos

De 23 a 29 años 155.3 personas no han asistido a la escuela, los motivos son:

- 24.4% Por falta de dinero o recursos
- 22.0% Discapacidad física o mental
- 21.8% Otro

La inaccesibilidad a la educación por falta de recursos y por tener alguna discapacidad física o psíquica, son causas importantes a analizar en el tema de la inclusión, el ejercicio de un derecho humano se ve limitado principalmente por recursos económicos pero sobre todo por tener algún tipo de discapacidad.

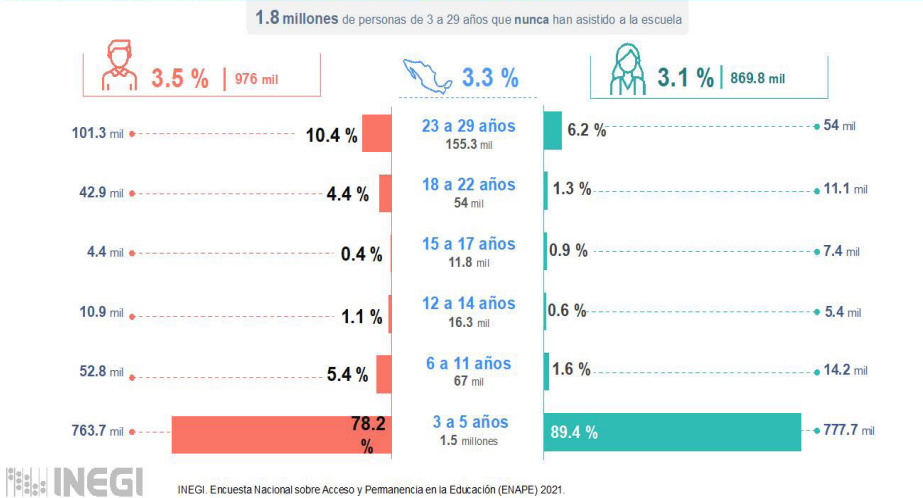
En este rubro se tiene que analizar la interdependencia de los derechos humanos, ya que queda comprobado que la afectación a uno de ellos como

lo es la educación, trae como consecuencia la afectación sistemática a otros, como el derecho al desarrollo, al trabajo, a mejorar las condiciones de vida.

La población que nunca ha asistido a la escuela por sexo y grupos de edad es la siguiente:

Gráfica 15. Población de 3 a 29 años por sexo y grupos de edad que nunca ha asistido a la escuela.

POBLACIÓN DE 3 A 29 AÑOS QUE NUNCA HA ASISTIDO A LA ESCUELA POR SEXO Y GRUPOS DE EDAD



Fuente: Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021.

Tomando en consideración la edad de ingreso a educación superior que salvo excepciones es a los 18 años: de 18 a 22 años no han asistido 54 mil personas, 11.1 mil son mujeres y 42.9 mil son hombres; de 23 a 29 años, 155.3 mil no han asistido a la escuela, 54 mil son mujeres y 101.3 mil son hombres.

5.6 INDICADORES EN EL ESTADO DE OAXACA

La Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior en Oaxaca (COEPES), ha generado estadística respecto a los indicadores que permiten conocer la situación de la educación superior en esta entidad.

Gráfica 16. Absorción, cobertura y abandono escolar en la educación superior en Oaxaca.

Educación superior



Fuente: COEPES. Presentación de informe ante la Junta Directiva 2022.

La absorción de estudiantes de educación media superior por las IES, con excepción de las Escuelas Normales es del 50.10%, corresponde al lugar 31 a nivel nacional; la cobertura de licenciatura es del 15.20%, que corresponde al lugar 31 a nivel nacional; por lo que respecta al abandono escolar de licenciatura es del 12.80%, y a nivel nacional es del 7.10%, por lo que estamos en el lugar 30.

De acuerdo a la SEP para el ciclo escolar 2021-2022, el porcentaje de absorción en Oaxaca es del 50.7%, en mujeres el 50.9% y en hombres el 50.5%; la cobertura es del 22.5%, en mujeres 24.7% y en hombres el 20.2%.

Los anteriores datos significan que de las y los egresados del nivel medio superior, las IES, sin tomar en consideración a las Normales, solo captan a la mitad.

En cuanto a cobertura del IES en la entidad para las y los jóvenes de entre 18 a 22 años es baja, en la entidad existen 111 IES, que pertenecen a los subsistemas Tecnológico y Universitario; además se cuenta con 11 Escuelas Normales.

Tabla 3. Número de Instituciones de Educación Superior por Subsistemas y Régimen.

Número de Instituciones de Educación Superior por Subsistema y Régimen			
SISTEMA	RÉGIMEN	SUBSISTEMA	IES
TECNOLÓGICO	PARTICULAR	TECNOLÓGICO PARTICULAR	1
		TECNOLÓGICO DESCENTRALIZADO	2
	PÚBLICO	TECNOLÓGICO FEDERAL	11
		UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA Y POLITÉCNICA	3
UNIVERSITARIO	PARTICULAR	UNIVERSIDAD PARTICULAR	77
		CSEIIO	1
	PÚBLICO	OTRAS IES PÚBLICAS	1
		SUNEO	10
		UABJO	1
		UACO	1
		UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	3
	Total general		
NORMALES	PÚBLICO	ESCUELAS NORMALES	11

Cabe señalar que las Escuelas Normales no forman parte del ámbito de atención de la CGEMSSyCyT

Fuente: COEPES. Informe ante la Junta Directiva 2022.

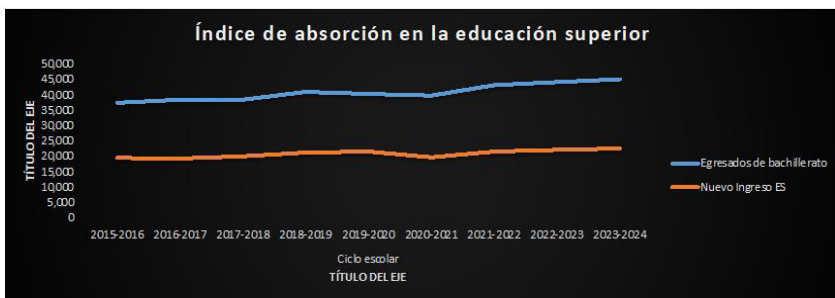
De las 111 Universidades y Tecnológicos, 34 son públicos y 77 particulares; por ello se considera necesario aumentar la cobertura de instituciones públicas en diversas regiones del estado con programas pertinentes.

En la siguiente gráfica se muestra el índice de absorción de 2015 a 2023 y se hace una proyección a 2024. No se toma en consideración la información de las Escuelas Normales.

Gráfica 17. Histórico y proyección de absorción de la educación superior en Oaxaca.

Educación superior

Absorción	Ciclo escolar								
	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024
Egresados de bachillerato	37,471	38,530	38,489	41,070	40,411	39,847	43,204	44,189	45,174
Nuevo Ingreso ES	19,552	19,386	20,131	21,256	21,602	19,790	21,666	22,151	22,636
Absorción	52.2%	50.3%	52.3%	51.8%	53.5%	49.7%	50.1%	50.1%	50.1%



Fuente: COEPES. Presentación de informe ante la Junta Directiva 2022.

La tendencia de absorción mientras no se refuercen procedimientos de inclusión seguirá siendo del 50% aproximadamente. La estadística no considera a las Normales.

Al realizar un comparativo de la situación de los indicadores de absorción, abandono escolar y cobertura educativa de personas de entre 18 a 22 años durante el ciclo escolar 2021-2022, la información es la siguiente:

Tabla 4. Indicadores estatales y nacionales de absorción, abandono escolar y cobertura.

Principales indicadores estatales VS nacionales (no incluye educación normal)

Indicador	2016-2017		2017-2018		2018-2019		2019-2020		2020-2021		2021-2022	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	
	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional	Estatal	Nacional
Absorción	50.3	71.1	52.3	72	51.8	70.6	53.5	69.7	49.7	70.4	53.9	60.9
Abandono escolar	9.5	7.2	8.6	8.5	8.6	7.9	8.4	7.4	8.2	7	11.5	8
Cobertura (Población de 18 a 22 años de edad)	18	31.2	18.7	32.3	19.4	33	20.2	34	20.1	35	20.5	33.3
Datos procesados en la Secretaría Técnica de la COEPES-Oaxaca con información de los formatos 911 del Sistema de Estadísticas Continuas de la SEP y CONAPO												
No incluye matrícula de escuelas de educación Normal												

Fuente: COEPES. Presentación de informe ante la Junta Directiva 2022.

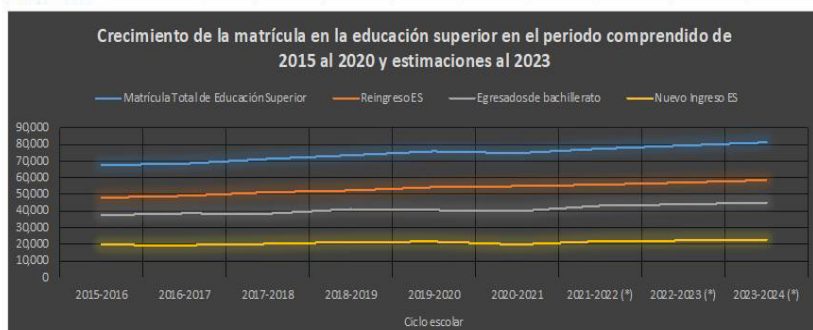
En cuanto a la absorción, a nivel nacional se tiene un 60.9%, en la entidad 53.9%; en abandono escolar a nivel nacional es de 8%, a nivel estatal 11.5%; y en cobertura, a nivel nacional es de 33.3% y a nivel estatal de 20.5%.

La COEPES, tiene estimado el crecimiento de la matrícula y hace una estimación en la siguiente gráfica.

Gráfica 18. Crecimiento de la matrícula en educación superior.

Educación superior

Absorción	Ciclo escolar								
	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022 (*)	2022-2023 (*)	2023-2024 (*)
Matrícula Total de Educación Superior	67,463	68,420	71,245	73,451	75,757	74,725	77,307	79,213	81,119
Reingreso ES	47,911	49,034	51,114	52,195	54,155	54,935	55,641	57,062	58,483
Egresados de bachillerato	37,361	38,538	38,260	41,070	40,411	39,847	43,047	44,024	45,001
Nuevo Ingreso ES	19,552	19,386	20,131	21,256	21,602	19,790	21,666	22,151	22,636
(*) Estimaciones									



Fuente: COEPES. Presentación de informe ante la Junta Directiva 2022.

La información corresponde a los subsistemas de educación de Universidades y Tecnológicos.

5.7 MODALIDADES DE EDUCACIÓN

La pandemia por COVID 19 detonó un área de oportunidad para buscar métodos no presenciales para recibir educación, este fenómeno ha dejado una basta experiencia que puede retomarse para incluir al sistema educativo a un mayor número de personas, a través de las herramientas con que se cuentan post pandemia.

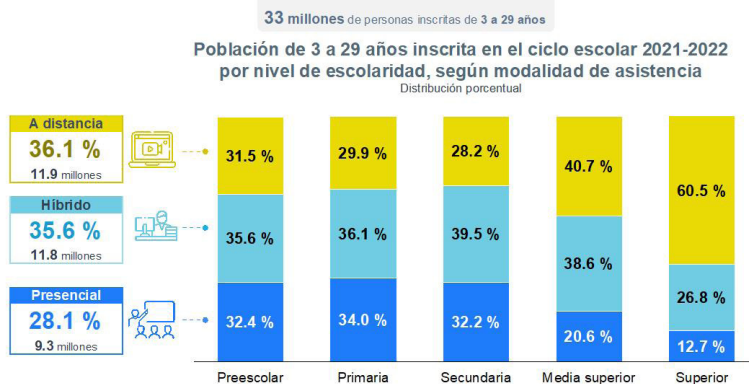
La educación a distancia, virtual o híbrida en diversos programas educativos, puede ser una opción para ello.

La Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021, al referirse a la educación superior en el ciclo escolar 2021-2022, tiene que el 12.7% recibió clases presenciales; 26.8% con un modelo híbrido, combinando presencial y a distancia; y 60.5% recibieron clases a distancia.

Gráfica 19. Modalidad de asistencia en la educación.

CICLO ESCOLAR 2021-2022

MODALIDAD DE ASISTENCIA



Nota: La suma puede ser menor a 100 debido a que no se incluye los que ya se dieron de baja.
INEGI. Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021.

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021.

Resulta relevante saber que en el nivel de escuelas primarias durante este ciclo escolar retornaron con mayor frecuencia a la forma presencial a clases, en tanto en nivel superior todavía tardó más tiempo.

El dato relevante es que en el nivel superior el 60.5% de las clases fueron a distancia.

También es relevante destacar que fue en el nivel de secundaria donde el modelo híbrido fue de un mayor porcentaje, 39.5%.

El nivel primaria con un 34.0% fue el que tuvo mayor presencialidad en las clases.

5.8 USO DE TECNOLOGÍAS

Una de las barreras de acceso y permanencia en la educación es la falta de recursos económicos, existen estudios que personas con posibilidades económicas del cuarto y quinto quintil, tienen mayores oportunidades de terminar sus estudios en una IES que una persona del primer quintil.

Las herramientas didácticas han sido utilizadas en distintas proporciones en instituciones públicas y privadas.

Gráfica 20. Herramientas didácticas en la educación.

CICLO ESCOLAR 2021-2022

HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS

33 millones de personas inscritas de 3 a 29 años

Población de 3 a 29 años inscrita en el ciclo escolar 2021-2022 por tipo de sostenimiento de la escuela y uso de herramientas didácticas para las clases



INEGI Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021

FUENTE: INEGI. Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021.

Los materiales escritos o impresos en instituciones públicas se utilizaron en mayor proporción 92.5%, que en instituciones privadas; el pizarrón o pintarrón o pizarra electrónica se usó con más frecuencia en instituciones privadas 78.0%, que en instituciones públicas 74.8%; los medios audiovisuales en instituciones privadas el porcentaje utilizado fue del 83.8%, en tanto en públicas 61.7%; y las exposiciones fueron mayor en las instituciones privadas 70.8%, y en las públicas el 51.6%.

El uso de medios audiovisuales con menor frecuencia en las instituciones públicas, es un área de oportunidad para invertir en mayor tecnología.

La Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021, resaltó en forma importante los medios para las clases; desde luego, en la educación superior fueron distintos a otros niveles, ya que como se dijo anteriormente durante el ciclo escolar 2021-2022, las clases fueron en mayor proporción a distancia.

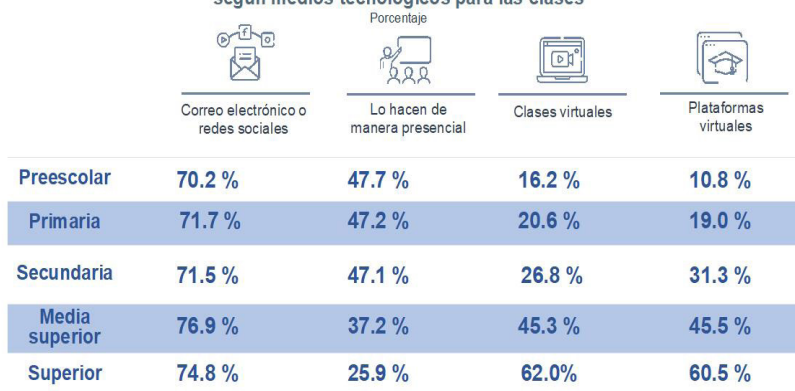
Gráfica 21. Medios utilizados para las clases.

CICLO ESCOLAR 2021-2022

MEDIOS PARA LAS CLASES

33 millones de personas inscritas de 3 a 29 años

Población de 3 a 29 años inscrita en el ciclo escolar 2021-2022 por nivel educativo, según medios tecnológicos para las clases



INEGI. Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021.

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021.

El mayor porcentaje de medios utilizados en el nivel superior fue el correo electrónico o redes sociales con un 74.8%, seguido de las clases virtuales con un 62.0%, plataformas virtuales con 60.5%, y de manera presencial con un 25.9%.

De esta forma se advierte que en el nivel superior se hizo un mayor uso de tecnologías de la información, lo cual es positivo, pues mayor número de estudiantes podían acceder a clases. No obstante se debe considerar un aspecto que también por parte de las y los estudiantes resultó un reto, la adquisición de tecnología, pero sobre todo de acceso a internet.

Las personas con mayores recursos económicos accedieron a más tecnología que las personas con menores posibilidades económicas.

Por lo que respecta a las TIC's, también en el nivel superior hubo un mayor uso de dispositivos electrónicos como computadora de escritorio, computadora portátil y celulares.

Gráfica 22. TIC'S para realización de tareas.

CICLO ESCOLAR 2021-2022

USO DE TIC'S PARA TAREAS

33 millones de personas inscritas de 3 a 29 años

Población de 3 a 29 años inscrita en el ciclo escolar 2021-2022 por nivel educativo, según uso de TIC para realizar tareas

Porcentaje

	 Celular inteligente	 Material didáctico impreso	 Computadora portátil	 Computadora de escritorio	 Tablet	 Televisión digital	 Ninguno
Preescolar	43.1 %	74.9 %	8.1 %	2.9 %	4.2 %	3.1 %	5.1 %
Primaria	62.8 %	72.3 %	16.0 %	7.0 %	6.7 %	3.8 %	1.8 %
Secundaria	78.1 %	71.4 %	26.0 %	12.8 %	5.8 %	3.4 %	0.7 %
Media superior	84.1 %	63.7 %	42.9 %	17.5 %	4.8 %	2.9 %	0.5 %
Superior	81.7 %	61.0 %	73.9 %	19.6 %	6.5 %	2.2 %	0.2 %



INEGI. Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021.

FUENTE: INEGI. 2021. Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación 2021.

Con relación al uso del celular inteligente en el nivel superior se utilizó en un 81.7%, seguido de la educación media superior con 84.1%; respecto al material didáctico fue de un 61.0%, que representó el más bajo de todos los niveles educativos; con relación a la computadora portátil su uso fue del 73.9%, seguido del nivel medio superior con 42.9%; en el uso de la computadora de escritorio su uso fue del 19.6%, seguido del nivel medio superior con 17.5%; en el uso de la tablet fue del 6.5% solo por debajo del nivel de primaria con 6.7%; respecto a la televisión el nivel superior fue el más bajo con un 2.2%.

Fue en las IES donde se usaron mayoritariamente las tecnologías de la información, ello también puede ser debido a que sus clases fueron mayoritariamente a distancia.

5.9 SITUACIÓN PSICO EMOCIONAL

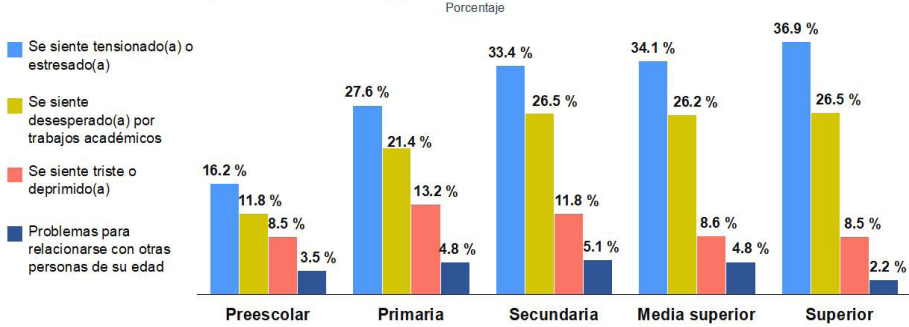
Un factor de la inclusión en las IES para la permanencia de las y los estudiantes, lo constituye el aspecto psico emocional, por tal circunstancia es necesario reforzar las tutorías y la atención psicológica oportuna.

CICLO ESCOLAR 2021-2022

PERCEPCIÓN SITUACIÓN EMOCIONAL

33 millones de personas inscritas de 3 a 29 años

Población de 3 a 29 años inscrita en el ciclo escolar 2021-2022 por nivel educativo y percepción de su situación emocional



Nota: En la gráfica no se contempla la respuesta sobre "ninguna de estas situaciones emocionales". La información de cada persona es proporcionada por un informante adecuado. INEGI. Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021.

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación Superior 2021.

En el nivel superior, el 36.9% de las y los estudiantes se sienten tensionados o estresados; 26.5% se sienten desesperados por trabajos académicos; 8.5% tristes o deprimidos, y 2.2% manifiestan problemas para relacionarse con otras personas.

Estas circunstancias también son factores que influyen en las y los estudiantes para continuar con sus estudios, para ello se requiere fortalecer su capacidad de resiliencia, empoderamiento y solución de problemas.

5.10 CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Por lo que respecta a la calidad en la educación, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C (COPAES) realizó la Primera Encuesta Nacional sobre Calidad y Acreditación en la Educación Superior de México para la nueva normalidad post-COVID (COPAES, 2022), de la cual se resaltan los siguientes resultados:

En principio hay una contraposición, ya que 7 de cada 10 Responsables de acreditación de calidad en las IES están totalmente de acuerdo o de acuerdo con que los procesos de acreditación de sus IES, son un proceso más formal

y mecánico en lugar de una herramienta real para mejorar la calidad y, por el contrario en la misma proporción el 74.3% de Rectores(as) o Directores(as) Generales de IES creen lo opuesto y lo ven como una herramienta indispensable para mejorar la calidad.

Señala que 9 de cada 10 Rectores(as) o Directores(as) Generales de IES están totalmente satisfechos o satisfechos con los procesos que implementan los Organismos Acreditadores reconocidos por el COEPES.

En la dimensión de políticas de acreditación y TIC se encontró que casi 8 de cada 10 Rectores(as) o Directores(as) Generales de IES consideran que las acreditaciones son el instrumento para garantizar la calidad en el contexto de globalización (79.1%). Por su parte los Responsables de acreditación de la calidad en programas educativos, 85.9% consideran que el instrumento sí permite garantizar la calidad en el contexto de globalización.

En la dimensión de internacionalización los Rectores(as) o Directores(as) Generales de IES (88.4%), Responsables de acreditación de calidad en las IES (91%), Directores(as) de facultad o su equivalente (93.5%) y Responsbles de acreditación de la calidad en programas educativos (91.5%), consideran necesaria la acreditación internacional para fortalecer y mejorar los aprendizajes, la vinculación y la inserción con el entorno laboral.

La inclusión como proceso para incorporar a la diversidad a una Institución de Educación Superior es un derecho humano reconocido en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, y debe ser garantizado por el Estado, por ello las IES, están obligadas a generar y sistematizar procesos planeados de inclusión.

El cumplimiento del Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, conocidos como Agenda 2030, establece un compromiso moral de los Estados que lo suscribieron de garantizar la inclusión, equidad y educación de calidad.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

Con relación al objetivo general planteado, es preciso señalar que el concepto de inclusión ha quedado claro en la presente investigación, dado que de acuerdo a la UNESCO, se trata de un proceso, de medidas y prácticas que abarcan la diversidad y crean un sentido de pertenencia, basado en la convicción de que cada persona tiene valor y encierra un potencial y debe ser respetada; también es un estado de cosas, un resultado, cuya índole polifacética dificulta su definición.

La falta de inclusión genera discriminación, sobre todo en las personas y grupos en situación de vulnerabilidad, por ello se debe comprender en todas sus dimensiones; la siguiente gráfica sintetiza el tratamiento que se debe dar al tema de la inclusión.

Gráfica 24. Elementos de la educación inclusiva.



(Fuente: basado en, Echeita, R. 2016 (7))

Fuente: Colaboración y Participación en el Proceso hacia una Educación Inclusiva de Echeitia & Luz (2021) retomado de Echeitia R. (2016).

A partir del concepto de inclusión se determina que cuando a una persona no accede, permanece, y se le toma en consideración en la didáctica de aprendizaje, se le está discriminando.

La inclusión es un tema de derechos humanos y de justicia social, a través de la educación se generan procesos históricos reivindicatorios de la dignidad humana, de su derecho al desarrollo en condiciones de igualdad y equidad.

El Derecho Internacional de los Derechos Humanos, establece el derecho humano a la educación superior de calidad, por ello no existe excusa para que toda persona pueda acceder a ella; la Convención Americana sobre Derechos Humanos en sus artículos 1.1 y 1.2 establece el compromiso de los Estados Parte en respetar los derechos y libertades que establece, sin discriminación alguna por motivo de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

Además, existe la obligación de los Estados Parte de adoptar las medidas legislativas o de otro carácter que fueren necesarias para hacer efectivos tales derechos y libertades.

Sin pretender excluir a alguna persona o grupo en situación de vulnerabilidad, en el presente trabajo se documentaron casos de mujeres, personas indígenas y afroamericanas, personas con discapacidad, y personas jóvenes en edad de acceder a la educación superior, para saber su grado de exclusión; al respecto se concluye que son discriminadas en cuanto al acceso, permanencia y egreso de las IES.

Atendiendo al principio de interrelación de los derechos humanos, la falta de acceso a la educación superior trae consigo la violación sistemática de otros derechos, tales como: derecho al desarrollo; derecho a un trabajo mejor remunerado; el derecho de las y los hijos a que se les garanticen alimentos; derecho al desarrollo de su personalidad; entre otros.

Estas circunstancias también afectan el fundamento de la justicia social, porque entonces solo pueden acceder a la Educación aquellas personas que sus responsables cuenten con solvencia económica; y las personas en situación de pobreza, y otros tipos de vulnerabilidades queden fuera.

La discriminación y la exclusión de las personas y grupos en situación de vulnerabilidad, son actos que atentan contra la democracia de la nación; la participación en la vida social en condiciones desiguales, sin establecer medidas de equidad que nivelen sus accesos al ejercicio de sus derechos humanos es dejar fuera a las personas.

El incremento en la matrícula de las mujeres en las IES, no es indicador de que se esté garantizando su inclusión, existe una violencia estructural social en contra de las mujeres que no disminuye; en la escuela aún existen niveles altos de violencia y estereotipos; la perspectiva de género es desconocida aún cuando hay políticas para su implementación.

Las personas indígenas se encuentran en una situación generalizada de marginación, para que las y los jóvenes accedan a una IES, requieren de medios económicos; si bien es cierto que en el Estado la educación superior se ha ido descentralizando hacia las regiones, la cobertura es del 15.20%, y se ocupa el lugar 31 en el país.

La educación en la población afroamericana en promedio es de 9.8%, es decir apenas se pasa de la secundaria.

Por lo que respecta a las personas con discapacidad, de acuerdo al INEGI hay 6,179,890, que representan un 4.9% de la población total del país, en Oaxaca hay 273,876.

Existe interseccionalidad en la población que acude a las IES, una persona es discriminada por tener dos o más condiciones de vulnerabilidad, tal como ser mujer / indígena / con discapacidad.

Respecto a la pregunta de investigación ¿Cómo se garantiza a las personas en situación de vulnerabilidad la inclusión y equidad en las Instituciones de Educación Superior?, se responde que existen acciones aisladas como becas, programas de tutorías, sin embargo no existe un plan institucional integral que abarque un acceso libre para todas y todos, una participación de la diversidad, y políticas pedagógicas inclusivas.

Al dar respuesta al objetivo general de la investigación se concluye que en las IES se realizan acciones aisladas en temas de inclusión, pero no se cumplen los indicadores para garantizar una educación inclusiva, con equidad y calidad.

De lo analizado se advierte que la educación de calidad se ha basado en los procesos de certificación de Organismos Acreditadores; si bien los resultados de los procesos de acreditación pueden ser favorables, con ello no se puede afirmar que estemos en presencia de una educación de calidad; tan es así, que de acuerdo a la Ley General de Educación estos procesos tienden a cambiar; la calidad educativa puede ser materia de un nuevo estudio.

Con relación al objetivo específico relativo a si las IES dan cobertura a la demanda estudiantil en Oaxaca, debe señalarse que a pesar de que existen 111 Instituciones de Educación Superior en el Estado entre Universidades y Tecnológicas, y 11 Normales, la tasa de absorción es del 53.9. Ello requiere que desde la educación básica y media superior, se realicen acciones de inducción que permitan la inclusión en la educación superior.

Con relación al objetivo específico sobre qué población tiene menor acceso a la Educación Superior en Oaxaca, se concluye que las personas en situación de vulnerabilidad como personas con discapacidad, afrodescendientes y personas en situación de pobreza, incluyendo a la población indígena, son quienes tienen menos posibilidades de acceder a una IES.

Respecto al objetivo específico si las IES en Oaxaca cumplen los criterios de inclusión para brindar una educación de calidad en las etapas de admisión, enseñanza y egreso, debe señalarse que con la información obtenida se concluye que no se cumple con criterios y estándares de inclusión; ello es así, ya que para iniciar de cada dos personas que egresan del nivel medio superior, una accede a una IES; existen factores de discriminación que no permiten una educación inclusiva, los actos de discriminación persisten en las escuelas; la calidad de la educación se basa en acreditaciones sin que ello indique que realmente se responde a una justicia social en materia educativa.

Con relación a la hipótesis formulada en el sentido de que a las personas en situación de vulnerabilidad en el Estado de Oaxaca, no se les garantiza plenamente la inclusión y equidad en las Instituciones de Educación Superior, se concluye que se acepta la hipótesis dado que con la información de fuentes secundarias se evidencia que existe discriminación en personas en situación de vulnerabilidad como mujeres, indígenas, personas con discapacidad, jóvenes, diversidad religiosa.

Además solo hay una absorción en licenciatura del 50.10%, lo que indica que de dos personas egresadas del nivel medio superior, una no acceda a las IES; el abandono escolar es del 12.80%, y la cobertura de licenciatura del 15.20%.

Se reconoce que existen acciones y políticas públicas que tienden a una mayor cobertura en educación superior, a disminuir los porcentajes de deserción, a que egrese un mayor número de personas de las IES, sin embargo, existen barreras que no han sido superadas.

Existen otros grupos en situación de vulnerabilidad que deben ser incluidos en una IES, tales como personas LGTBTTI+, desplazadas, de diversidad religiosa, personas mayores, que deben ser analizarse en subsecuentes investigaciones.

La inclusión como proceso de incorporación a la educación superior de las personas en situación de exclusión, debe sistematizarse para que las acciones aisladas que se realicen como becas, albergues, sustitución de pruebas estandarizadas, pedagogías liberadoras con participación del estudiantado, sean incorporadas en este proceso.

Se concluye que no existe un plan institucional de inclusión en Instituciones de Educación Superior, lo que existen son acciones aisladas que han tratado de aumentar la matrícula y reducir los índices de deserción.

La persona estudiante no es incluida en los procesos de diseño y elaboración de los planes y programas de estudio, ni en el diseño de las actividades académicas.

A través del estudio realizado se generan nuevas líneas de investigación relativas a la inclusión en Instituciones de Educación Superior, tales como:

- a) La inclusión como derecho humano en la educación superior.
- b) Elementos del proceso de inclusión en la educación superior.
- c) La prueba estandarizada de ingreso como forma de exclusión de la diversidad.
- d) La importancia de la pedagogía en la inclusión.
- e) Acciones para implementar la educación incluyente, equitativa y de calidad de acuerdo al Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo sustentable.
- f) Indicadores para determinar una educación de calidad.

CAPÍTULO 7

RECOMENDACIONES

1. Que las Instituciones de Educación Superior con la participación de toda la comunidad universitaria, creen un Plan Institucional de Inclusión con perspectiva de género, interculturalidad y respeto a los derechos humanos, en el cual se establezcan las acciones facilitadoras de acceso, permanencia, participación, pedagogía, egreso, para dar cumplimiento al derecho humano a una educación superior inclusiva, equitativa y de calidad.
2. Que en el Plan Institucional de Inclusión se observen las características del derecho humano a la educación establecidas en las Observaciones Generales 13 (21º período de sesiones) del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que establecen:
 - a) Disponibilidad. Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.;

- b) Accesibilidad. Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:
- i) No discriminación. La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos no vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos (véanse los párrafos 31 a 37 sobre la no discriminación).
 - ii) Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia).
 - iii) Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todos. Esta dimensión de la accesibilidad está condicionada por las diferencias de redacción del párrafo 2 del artículo 13 respecto de la enseñanza primaria, secundaria y superior: mientras que la enseñanza primaria ha de ser gratuita para todos, se pide a los Estados Partes que implanten gradualmente la enseñanza secundaria y superior gratuita.
- c) Aceptabilidad. La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres; este punto está supeditado a los objetivos de la educación mencionados en el párrafo 1 del artículo 13 y a las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza;

- d) Adaptabilidad. La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.
3. Establecer procesos de formación continua en inclusión dirigidos al personal docente, directivo y administrativo de las IES.
 4. Que las IES establezcan áreas específicas que den seguimiento a los procesos de inclusión, para evitar acciones aisladas, que funcionen como coordinadoras de las oficinas que ya realizan actividades que de alguna forma han favorecido al ingreso y permanencia de las y los estudiantes.
 5. Que las acciones de inclusión que se realicen en las IES se realicen con perspectiva de derechos humanos, de acuerdo al Derecho Internacional de los Derechos Humanos.
 6. Crear la Ley Estatal de Educación Superior de Oaxaca, en donde se establezca como obligatorio para las IES el Plan Institucional de Inclusión.
 7. Que las políticas públicas en materia de educación se basen en criterios de inclusión para dar cumplimiento al Objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible que contemplan el derecho humano a una educación incluyente, con equidad y de calidad.
 8. En lo inmediato se realicen acciones para evitar la exclusión de las y los estudiantes del acceso, permanencia y egreso, tales como el cambio de la prueba estandarizada, generar pedagogías incluyentes, formando al personal para un trato adecuado a las y los estudiantes, y aquellas que favorezcan el respeto al derecho humano a la inclusión.
 9. Realizar mayores investigaciones científicas respecto al tema de la inclusión.
 10. Se generen acciones afirmativas para el ingreso y permanencia de las y los estudiantes en las IES.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Salas, Á. (2006). Nuestros rostros y nuestros corazones: dos perspectivas de la comprensión del ser humano y de la comunidad. *Bajo Palabra*, 11(24), 269-292. Disponible en: https://revistas.uam.es/bajopalabra/article/view/bp2020_24_014/12866.

Alvarado, L. (2016). La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX. *Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (iisue)*. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-polemica-en-torno-a-la-idea-de-universidad-en-el-siglo-xix>.

Aizpuru, P. G. (1990). *Historia de la Educación en la Época Colonial: el mundo indígena*. México: El Colegio de México. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/j.ctv47w4n0>

Aizpuru Cruces, M. G. (2008). La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. *Acta Universitaria*, 18(1), 33-40. Disponible en: <https://www.actauniversitaria.ugto.mx/index.php/acta/article/view/130/114>.

ANUIES. (2022). *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. Recuperado el Febrero de 2023, disponible en: <http://www.anuies.mx/información-y-servicios/información-estadística-de-educación-superior/anuario-estadístico-de-educación-superior>

Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.

Bokova, I. D. (7 de octubre de 2010). UNESCO. Obtenido de WWW.UNESCO.ORG: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189775_spa

Bracho González, T., & Hernández Fernández, J. (2009). Equidad educativa: avances en la definición del concepto. *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm>.

Caraña, J. P. (2012). LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN LA EDAD MEDIA: SERVIR A LOS ALTOS ESTAMENTOS Y CONTRIBUIR AL DESARROLLO DE LAS CIUDADES. *Nómadas. Revista de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 34(2), 325-355. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/40743>.

Cárdenas, H. (2016). La función del funcionalismo: una exploración conceptual. *Sociologías*, 18(41), 196-214. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/soc/a/ZFV8zMfNhbRMc38JqT8HknC/?lang=es>.

Cardona Zuleta, E. (2022). Barreras de acceso a la educación superior: Una lectura feminista a propósito de las cifras en la Universidad Católica Luis Amigó. *Revista CES Derecho*, 3-27. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-77192022000200003#B19.

Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Mantanech Torres, M. L., & Alarcón Carbajal, M. F. (2018). Práctica Pedagógica frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva docente. *Revista Especios*, 39(17), 15.

Chuaqui J., B. (2010). Acerca de la historia de las universidades. *Revista chilena de pediatría*, 73(6), 583-585. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062002000600001>.

Comité de Derechos Económicos, S. y. (1999). *Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observaciones Generales 13*.

CONEVAL. (2023). *Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social*. Obtenido de <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Glosario.aspx>

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2021). *Ley General de Educación Superior*. México: Diario Oficial de la Federación.

Contreras Gutiérrez, A. (2014). LA ENSEÑANZA JESUITA EN CHILE COLONIAL: SUS COLEGIOS, UNIVERSIDADES Y UNA APROXIMACIÓN A SUS MÉTODOS Y CONTENIDOS. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16(22), 35-50. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382014000100003&lng=en&tlng=es.

COPAES. (2022). *Primer Encuesta Nacional sobre Calidad y Acreditación en la Educación Superior de México para la nueva normalidad post- COVID*. Ciudad de México: copaes.

Díaz Infante, F. (1992). *La educación de los AZTECAS*. México: PANORAMA EDITORIAL.

Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicología*, 21(2), 358-266. Disponible en: <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11538>.

Durán, M. M. (2012). EL ESTUDIO DE CASO EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-134. Disponible en: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rna/article/view/477/372>.

Echeita, G., & Luz, F.-B. M. (2021). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). En *Colaboración y Participación en el Proceso hacia una Educación más Inclusiva, Guía para la Formación a través de Recursos Audiovisuales*. Disponible: <https://oei.int/downloads/disk/eyJmcmFpbHMiOmsibWVzc2FnZSI6IkJBaDdDRG9JYTJWNVNTSWWhZVEJ6WIRWM05>

F d o c m F H e D R I b k p 2 W k R W a F I 6 R n B h Q V k 2 Q m t W V U 9 o Q m t h
W E 5 3 Y j N O c G R H b H Z i a 2 t p Q V I a c G J t e H B i b V U 3 S U d a c G J H V n V Z
V z F s U F N K S G R X b G h J R W x 1 W T J 4 M W M y b H Z i a U J H U 1 U 1 Q I R D Q X I N R E I 4 T F d O d m J Y).
Santiago.

Escribens, M. (2022). *La encrucijada de la educación superior hacia el 2030*. París: UNESCO.

Espinoza Díaz, Ó. (2008). El enfoque del paradigma funcionalista en torno a la naturaleza, alcances, metas y proyecciones del proceso de reforma educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-10. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/28230220>.

Estupiñan-Silva, R. (2014). LA VULNERABILIDAD EN LA JURISPRUDENCIA DE LA CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS: ESBOZO DE UNA TIPOLOGÍA. *Cahiers Européens*, 193-231. Disponible en: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r39780.pdf>.

Florian, L. (2013). Aplicar principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. *Revista de Investigación en Educación*, 141-149.

Fernández-Fernandez, I., Véliz-Briones, V., & Ruiz-Cedeño, A. I. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 1-15. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194146862013.pdf>.

García Sánchez, B. Y., & Guerrero Barón, F. J. (2014). La condición social de la mujer y su educación a finales de la Colonia y comienzos de la República. *Historia y Memoria*(18), 103-141. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-51372014000100004&lng=en&tlng=es.

Garrido Lastra, M. I., & Tapia Marchina, S. (2022). De la universidad al mercado laboral, desigualdad de género en México. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6(56), 45-71.

González González, E. (2010). Por una historia de las universidades hispánicas en el Nuevo Mundo (siglos XVI-XVIII). *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 77-101. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000100006&lng=es&tlng=es.

Granja Castro, J. (2016). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. *Perfiles Educativo*, 32(129), 64-83. Disponible: [tps://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/18927/17956](https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/18927/17956).

Guajardo Falcón, J. (2016). Pueblos indígenas. *Eunomia. Revista en Cultura de la Legalidad*(9), 232-239.

Guichot-Reina, V. (2020). Educación, justicia social y multiculturalismo: teoría y práctica en el aula. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 173-195. Disponible en: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/teri.22984/24326>.

INEGI. (19 de Octubre de 2022). Obtenido de <https://beta.cuentame.inegi.org.mx/afromexicanos/>

Jongitud Zamora, J. d. (2017). El derecho humano a la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 45-65. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602017000200045.

Lagarde, M. (1996). El género. *Género y feminista. Desarrollo humano y democracia*, 13-38. Disponible en: https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf.

Licandro, O. D., & Yepes Chisco, S. L. (2018). La Educación Superior conceptualizada como Bien Común: El desafío propuesto por la UNESCO. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 6-33. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.715>.

López, N. (2005). *EQUIDAD EDUCATIVA Y DESIGUALDAD SOCIAL*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO.

Ma. Luisa, D. B. (2010). EDUCACIÓN INCLUSIVA. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366.

Martínez Henández, G. (2019). La Historiografía sobre la Real Universidad de México y sus Contextos. *Revista de Historiografía (RevHisto)*, 232- 251. Disponible en: <https://doi.org/10.20318/revhisto.2019.4881>.

Martínez Sagrero, P. (2020). SOBRE LA CASTELLANIZACIÓN Y EDUCACIÓN DE LOS INDÍGENAS EN LOS ANDES COLONIALES: MATERIALES, ESCUELAS Y MAESTROS. *Diálogo Andino*, (61), 41-54. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812020000100041

Martínez-Usarralde, M. d. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCD desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/205143/Inclusion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Marugán Pintos, B. (2020). Género. *Revista en Cultura de la Legalidad*, 199-213. Disponible en: <https://doi.org/10.20318/eunomia.2020.5273>.

Mato, D. (2015). Pueblos indígenas, Estados y educación superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. *Cuadernos de antropología social*, 5-23. Disponible: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2015000100001&lng=es&nrm=iso&tIng=es.

Molinier García, O. (2013). *Educación inclusiva*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I és. Disponible en: <https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence>

Molinier García, O., Yazzo Zambrano, M., Niclot, D., & Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e20), 1-10. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v21/1607-4041-redie-21-e20.pdf>.

Montané, A. (2015). Justicia Social y Educación. *Revista de Educación Social*(20), 92-112.

Núñez Flores, M. I. (2007). LAS VARIABLES: ESTRUCTURA Y FUNCIÓN EN LA HIPÓTESIS. *Investigación Educativa*, 11(20), 163-179.

OIT. (Junio de 1989). Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.

OMS. (2018). Género y salud. *Página web de la Organización Mundial de la Salud*. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>.

ONU. (1999). *right-to-education.org*. Obtenido de https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/ONU_Observación_General_13_Derecho_Educación_es.pdf.

ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York y Ginebra.

Organización Panamericana de la Salud. Disponible en: <https://www.paho.org/es/temas/discapacidad>.

Ortega Olivares, M. (2013). El método estructuralista de Lévi-Strauss. *Entreciencias*, 77-92. Disponible en: <https://revistas.unam.mx/index.php/entreciencias/article/view/61960>.

Oyola-García, A. E. (2021). La variable. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 14(1), 90-93. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2227-47312021000100016.

Palancarte Cansino, P. A. (Diciembre de 2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.

Pedraza Ramos, A. K. (2020). La construcción del sujeto político indígena en la lucha por el derecho a tener derechos. *Sociología (México)*, 35(100), 171-204. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732020000200171.

Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación educativa*, 19(79), 145-170. Disponible: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000100145.

Pérez Castro, J. (2021). La pandemia como factor de exclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Educación superior y Sociedad*, 33(2), 470-495.

Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas.

Poder Constituyente. (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Rangel Goyeneche, D. C., & Coronel Ruiz, L. K. (2020). El concepto de inclusión en la educación superior: implementación de la iniciativa INES en las universidades colombianas. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 130-163.

Restrepo Pimienta, J. L. (2014). Educación Superior desde el Estructuralismo Funcional, Base para la Construcción de un Estado Organizado. *Revista Amauta*, 41-54.

Rodríguez Arias, R. E. (2018). El Estructuralismo como modelo epistémico que busca explicar la realidad social. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XXIV(2), 145-255. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/337654803_El_estructuralismo_como_modelo_epistemico_que_busca_explicar_la_realidad_social.

Romero Medina, R., & Elisa, P. R. (2013). LA EDUCACIÓN EN EL OTOÑO DE LA EDAD MEDIA. EL NACIMIENTO DE LA UNIVERSIDAD EN EL CONTEXTO DE LA SOCIEDAD MEDIEVAL. *Tendencias*, 14(2), 232-246. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-86932013000200231&lng=en&tlng=es.

Ruiz-Corbella, M., & López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la educación superior*, 48(189), 1-19. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000100001.

Schmelkes, S. I. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Realidad, Datos y Espacio Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 5-13. Disponible: https://rde.inegi.org.mx/RDE_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf

Salamón, M. (1980). Panorama de las Principales Corrientes de Interpretación de la Educación como Fenómeno Social. *Perfiles Educativos*, 3-24. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1980-8-panorama-de-las-principales-corrientes-de-interpretacion-de-la-educacion-como-fenomeno-social.pdf>.

Sabzalieva, E., Gallegos, D., Yerovi, C., Chacón, E., Mutize, T., Morales, D., & Cuadros, J. A. (2022). *El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social*. París: UNESCO-IESALC.

SEP. (2022). *Secretaría de Educación Pública*. Obtenido de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf

Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., & Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y

Educación para la Justicia Social. ¿Llevar Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 17-32.

Suárez, L. (2001). Esbozo de la historia de la educación en México. *Revista Panamericana de Pedagogía*.

UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿habrá un bien común mundial?* París: UNESCO.

UNESCO. (2020). *INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO. Inclusión y educación: TODOS Y TODAS SIN EXCEPCIÓN*. París, Francia.

UNESCO. (2021). *GUÍA PEDAGÓGICA PARA LA APLICACIÓN DEL PROCESO DE APRESTAMIENTO EN EL AULA*. UNESCO.

UNESCO. (2022). EDUCACION INCLUSIVA: JUSTICIA SOCIAL POR LA MOBILIDAD HUMANA Y LAS DISCAPACIDADES. En H. Renna, & A. Ocampo, *EDUCACIÓN INCLUSIVA: JUSTICIA SOCIAL POR LA MOVILIDAD HUMANA Y LAS DISCAPACIDADES*. Quito, Ecuador: UNESCO.

UNESCO IESALC. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. París: UNESCO.

UNESCO IESALC. (2021). *Estrategia para el acceso equitativo con énfasis en la emergencia sanitaria*. París: UNESCO IESALC. Disponible en: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/06/Acceso-equitativo-ES.pdf>

Vargas Moreno, P. A. (2019). Estrategias en disputa: educación superior y poblaciones indígenas en la construcción de los Estados-nación latinoamericanos. *Cultura y representaciones sociales*, 13(26), 97-128. Disponible: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102019000100097.

Vargas, C. (2017). El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social. Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación. En C. Vargas, *El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social. Serie de documentos temáticos sobre Investigación y Prospectiva en Educación*. París: UNESCO.

Villareal, A. L. (2001). Coloquio: educación y género. *Educación*, 25(1), 157-190.

Villasís-Keever, M. Á., & Miranda-Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación IV: las variables de estudio. *Revista Alergia México*, 63(3), 303-310. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755025003.pdf>.

SOBRE OS AUTORES

Dr. Juan Rodríguez-Ramos

Estudios de Filosofía; Licenciado en Derecho, Maestro en Ciencias Penales con especialización en Ciencia Jurídico Penal; Doctor en Ciencias de la Administración; profesor investigador de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, México. Defensor de derecho humanos.

<https://orcid.org/0009-0003-8872-6980>

Dra. Ana Luz Ramos Soto

Licenciada en Economía; M.C. en Planificación de Empresas y Desarrollo Regional; Dra. Ciencias en Planificación de Empresas y Desarrollo Regional; Profesor investigador de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca; Coordinadora de la ADIS-UABJO.

<https://orcid.org/0000-0001-8167-2631>

Dr. Ricardo Alarcón Alcántara

Licenciado en Contaduría Pública; Maestro en Administración. Doctor en Ciencias de la Administración; Profesor investigador de tiempo completo de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. Coordinador general de tutorías y asesorías; Integrante del cuerpo académico tecnología y desarrollo.

<https://orcid.org/0000-0001-6584-7657>