

Políticas Institucionales y Universitarias en Materia de Inclusión y Accesibilidad en México

Servando Gutiérrez Ramírez
Eliseo Guajardo Ramos
Blanca Estela Zardel Jacobo
Erslem Armendáriz-Núñez

Como citar: GUTIÉRREZ RAMÍREZ, Servando; GUAJARDO RAMOS, Eliseo; ZARDEL JACOBO, Blanca Estela; ARMENDÁRIZ-NÚÑEZ, Erslem. Políticas Institucionales y Universitarias en Materia de Inclusión y Accesibilidad en México. In: LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira (org.). **Inclusão e acessibilidade no Ensino Superior:** das políticas às práticas inclusivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p. 83-101. DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-654-1.p83-101>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 4

Políticas Institucionales y Universitarias en Materia de Inclusión y Accesibilidad en México

Servando Gutiérrez RAMÍREZ¹

Eliseo Guajardo RAMOS²

Blanca Estela Zardel JACOBO³

Erslem Armendáriz-NÚÑEZ⁴

*[...] _ pero no hay competencia:
Sólo existe la lucha por recobrar lo perdido
y encontrado y perdido una vez y otra vez
y ahora en condiciones que parecen adversas.*

*Pero quizá no hay ganancia ni pérdida:
para nosotros sólo existe el intento.*

*Lo demás no es asunto nuestro
T.S. Eliot,<East Coker > V, Four Quartets*

*Cuatro cuartetos, Traducido por J.E.P.
José Emilio Pacheco*

*Tarde o Temprano
Letras Mexicanas, FCE México 2002*

¹ Departamento de Sociología/Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)/RENADESI-ANUIES/
México / servandogr@gmail.com

² Director Ejecutivo del Mecanismo Independiente de Monitoreo Nacional de la CDPCD de la Comisión
Nacional de Derechos Humanos

³ Facultad de Estudios Superiores Iztacala/Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)/
México / zardelj@gmail.com

⁴ Facultad de Filosofía y Letras/Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)/México / earmendarizn@uach.mx

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-654-1.p83-101>

Introducción

Hablar de Políticas Públicas en ámbitos no solo de educación superior sino en los diferentes niveles de escolaridad que caracterizan el Sistema Educativo en un determinado país y asociar dichas Políticas con temas de singular importancia como la inclusión social y la educación inclusiva, sin duda nos remite a considerar señalamientos como los de la ONU (2019) quien, a través de la UNESCO, enfatiza que para concretar y hacer efectiva la inclusión en materia educativa debe promoverse activamente la construcción de comunidades en las que se pueda contar con instituciones que fomenten y desarrollen dentro de ellas una educación donde se priorice en todo momento la incorporación plena de todas las personas que pudieran permanecer o ser más proclives al riesgo de ser excluidas del sistema educativo por razones de identidad, discapacidad, condiciones socioeconómicas u otra situación social o cultural.

En esa misma dirección argumentativa, autores como Ainscow et al. (2013), señalan al respecto "...que el desafío para desarrollar sistemas educativos inclusivos y justos requiere una estrategia multidimensional... [donde] los procesos de mejora de las escuelas necesitan ser incluidos en esfuerzos a nivel local para conseguir sistemas escolares más equitativos, y unir el trabajo de las escuelas con estrategias de área que permitan abordar las desigualdades de una manera más amplia y, en último término, [contar] con las políticas nacionales... [que posibiliten] crear sociedades más justas".

En consecuencia, y a partir de afirmaciones como las citadas, una definición sencilla y llana de Política Pública, para los fines de un capítulo como el que aquí se presenta, sería aquella que alude a los "planes y programas de acción que se implementan desde la esfera gubernamental, con la finalidad de incidir en la planeación, desarrollo, puesta en marcha, monitoreo y evaluación de las acciones encaminadas a ofrecer los beneficios correspondientes a los sectores de la población a las que van dirigidas" (Gutiérrez, 2024), y que se llevan a cabo, en este caso, en el ámbito educativo. Como lo enfatizan Aduna y Gutiérrez (2023): "Las Políticas Públicas hacen referencia a soluciones específicas para manejar asuntos públicos o situaciones socialmente problemáticas. Están contenidas por un conjunto de acciones y decisiones, resultado de la interacción de distintos actores políticos, sociales e institucionales... El interés por su establecimiento reside en que es este punto donde se define qué medida adoptar, cómo implementarla y cómo evaluarla. Estas Políticas Públicas tienen su operacionalización a través de los programas que de ella emanen, es decir, llegan a concretarse cuando se transforman en servicios de acuerdo a las necesidades...de las

comunidades". Por tanto, las políticas públicas requieren para su formulación que sean el producto de acuerdos de las autoridades gubernamentales o autónomas del Estado que proponen y desarrollan procedimientos para el beneficio de la población o un sector de ella. Las que no son producto de este diálogo y se instrumentan unilateralmente desde la autoridad por motivos de su función o alguna intención similar, son políticas gubernamentales o de alguna autoridad con jerarquía que considera o interpreta que serán benéficas para el conglomerado específico correspondiente. En ambos casos buscan el consenso para que puedan operar con eficacia.

El inicio de las “Políticas inclusivas” en México

En un contexto como el señalado en torno a la formulación de la(s) llamada(s) Política(s) Pública(s) en materia educativa, en trabajos de investigación al respecto como el de Jacobo (2010) es posible advertir algunos datos importantes que vale la pena anotar para ubicar la efeméride del Modelo de la Inclusión que se implementó en México en, por ejemplo, el campo de la “Discapacidad” y que refieren a su origen en los tiempos de transición entre el gobierno de Benito Juárez (1858 y 1872) y el régimen monárquico de Maximiliano de Austria (1864, 1867), triunfando la Reforma con Benito Juárez. Dicho Modelo se consolidó, con el apoyo del filántropo José Trigueros y el francés Eduardo Huet como Director de la Escuela Nacional de Sordos, a la cual siguió la Escuela Nacional de Ciegos. Es hasta tres décadas después de la Revolución Mexicana de 1910, que gracias al impulso del Dr. Roberto Solís Quiroga se funda oficialmente en 1943 la primera Escuela Normal de Especialización (ENE) la cual inició con “las cátedras de la carrera Maestro especialista en la educación de niños anormales mentales y menores infractores” (Jacobo, 2013).

Sin embargo, no es sino hasta 1970 que se funda en la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Dirección General de la Educación Especial (DGEE). En su documento base, la Educación Especial (EE) se estableció como una educación temporal, ya que su función implicaba alcanzar la incorporación de los estudiantes atípicos o anormales o con Déficit del Desarrollo o Retardo en el desarrollo a la escuela regular lo más pronto posible. De 1970 a 1980 el país contaba por lo menos con una Escuela de Educación Especial en cada estado de la República. El incremento cada vez mayor de alumnos en EE se alimentó de ir seleccionando alumnos de la educación regular con problemáticas, y a través de evaluaciones, ubicarlos en los diversos servicios que ofrecía EE, así como de la apertura de estos espacios para el ingreso de alumnos considerados

actualmente con discapacidad. La aspiración de incorporarlos a la educación regular se estableció en la Declaración de Salamanca en 1994 con el movimiento de la Integración Educativa; sin embargo, en México, la integración se realizó en 1993 bajo la dirección del Dr. Eliseo Guajardo Ramos, entonces director de la DGEE quien reestructuró los servicios a través de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Orientación al Público (UOP).

En los años 90 desaparece la DGEE, ya que se establece la Reforma de descentralización de los diversos niveles del gobierno, incluida la educación. Desaparecida la DGEE, pierde su jerarquía al no figurar en el organigrama de la SEP. En el gobierno de Vicente Fox (2000-2006) se propone a nivel de Proyecto primero y dos años después, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE), el cual funciona sin el estatuto que tenía la DGEE, ya con la intención de la Integración Educativa. En el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) se da un giro a la denominada Inclusión Educativa; sin embargo, no alcanza a llevar a cabo una diferenciación clara con la Integración ni en el siguiente sexenio con Enrique Peña Nieto (2012-2018). Con la Reforma Educativa de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), se está en espera de ver los resultados de un proyecto progresista, que sin embargo requiere la puesta en escena para alcanzar a ver la implementación del modelo de la Inclusión Educativa a través de la denominada Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENI, 2019-a la fecha) en el país.

En este sentido, a partir de lo desarrollado en la ENI sobre políticas de inclusión y educación inclusiva en México, tales políticas deberán entenderse como aquellas que se encuentran dirigidas a aquellos sectores poblacionales denominados hoy día como Grupos de Atención Prioritaria (GAP) y que aluden a los llamados grupos preferentes, prioritarios, o vulnerados. Y pudieran ser definidos desde, por ejemplo, una perspectiva de género, que favoreciese a la población femenina de una sociedad, teniendo en consideración que aún no se ha logrado la igualdad entre hombres y mujeres en muchísimos aspectos de la vida cotidiana. O, desde un enfoque de interculturalidad con relación a grupos originarios y afromexicanos, en quienes es palpable y visible su discriminación negativa en aspectos culturales, económicos, sociales, educativos y laborales, por mencionar algunos. Lo que los coloca en desventaja en su participación en estos ámbitos.

Ocurre también con los grupos con orientaciones sexuales no binarias, identificados como LGBTTTIQ+ (Lesbianas, Gay, Bisexuales, Trasvesti, Transgénero, Transexuales, Intersexuales, Queer, etcétera), que sufren violencia de odio a su condición y no se pueden expresar libremente en todos los

ámbitos públicos y si lo hacen se toma como una provocación al estatus de lo que se denominan “las buenas costumbres” o de pervertidos. Confundiendo su orientación con alguna preferencia voluntaria que pudiera ser evitada intencionalmente. Están, además, las personas con discapacidad que son excluidas y discriminadas de múltiples ámbitos públicos y privados, adjudicando a su deficiencia el motivo de su segregación. Que, si bien la discapacidad es producto del impedimento, por todos los medios, de su participación social, se considera, por el contrario, que ellos son la causa de su propio infortunio.

La exclusión de estos sectores de la sociedad es tan profunda que el mismo término de cómo se les denomina, se convierte en un estigma que la afirma más. Y opera a la inversa de lo que se pretende. Bueno, hasta el término de inclusión se ha desgastado. Lo que no impide que se siga luchando por ella bajo cualquier denominación puesto que una política pública de esta magnitud en materia de inclusión y educación inclusiva es tan sólo uno de los diversos instrumentos que existen para que un Gobierno se encargue de otorgarle a sus ciudadanos una vida plena, con oportunidades de progreso y cambios que garanticen la protección de sus derechos fundamentales en cualesquiera de los ámbitos sociales en que se encuentren insertos.

En este sentido, no debe pasarse por alto que, en la planeación e instrumentación de una Política Pública Educativa, el acceso a la educación sin ningún tipo de distingo debe estar catalogada, como un derecho humano fundamental de las personas involucradas y que, por lo mismo, todos los Estados y Gobiernos deben garantizarlo sin menoscabo alguno. Bajo un precepto fundamental como el anotado, una educación inclusiva en consecuencia, debe tener como precepto rector el que todas las personas, sin importar sus capacidades, condiciones o contextos, deben tener el mismo acceso a oportunidades educativas de calidad donde la promoción y observancia de la equidad en entornos escolares armónicos y pacíficos debe ser también un asunto de primer orden. Así entendida, la inclusión educativa no solo pone en el centro de atención la participación de los GAP en el sistema educativo sino que, también debe tener como premisa fundamental el adaptar las metodologías y entornos de aprendizaje para que el alumnado pueda participar plenamente en ellos, enriqueciendo el entorno educativo en su conjunto, por un lado, y por el otro, una por demás necesaria y requerida cultura del respeto y la aceptación de la pluralidad, heterogeneidad, las diferencias, lo diverso, lo distinto, así como el reconocimiento de la contribución de cada individuo en las respectivas comunidades educativas en las que, sin excepción, todas/todos sean tratados con justicia y dignidad en su trayectoria formativa durante su paso por el sistema educativo que corresponda.

Para una política pública de inclusión y educación inclusiva en las universidades en México

Tomando de base las referencias que la UNESCO hace en su Observatorio de Políticas en Educación Superior (2025) al respecto de la relevancia del acceso y la inclusión inclusiva, y retrotrayendo ese potente lema emanado de la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU realizada en 2006, y asumido con gran fuerza por el “movimiento disca” en la gran mayoría de países a nivel mundial, una política educativa pública de inclusión en consecuencia no se puede elaborar para ellos, sino con ellos, si ha de ser eficaz. Ese es el sentido del “Nada de nosotros sin nosotros” y del “que nadie se quede atrás”. Para ello, hablando de las personas con discapacidad (PcD) en este caso en concreto por ser el sector más vulnerado dentro de los grupos en vulneración, éstas PcD tienen que constituirse en “Sujeto Político” para establecer el diálogo público como un derecho y no como sujetos de atención. Una relación que no sea asimétrica como ocurre con algún tratamiento terapéutico, sino entre iguales. No está por demás señalar que entre los componentes del sujeto político está el de la capacidad jurídica por el derecho de la igualdad ante la ley, un derecho consagrado en la Convención referida en su artículo 12. Lo que significa que una persona cualquiera que sea su discapacidad no pierde su capacidad de decidir sobre todos los asuntos de su interés y deberá ser tomada en cuenta su opinión con relación a las medidas que se quisieran aplicar por su condición, porque podrá aceptarlas o no, incluso, proponer modificaciones optionales al respecto. Esto con relación a decisiones individuales, pero también están las de carácter colectivo y de organización en la que decidan ellas las diferentes formas de representación.

En este aspecto, están las organizaciones sociales civiles (OSC) *de* personas con discapacidad y las OSC en *pro* de las personas con discapacidad, que las pueden representar en sus intereses, aunque estén integradas por personas con y sin discapacidad. Estas últimas OSC requieren de legitimación de parte de los grupos o personas con discapacidad para que cumplan con su función. Para el caso de los estudiantes con discapacidad en las universidades, hay redes que se puede decir representan sus intereses. Es el caso de la Red de Investigadores y Participantes sobre Integración/Inclusión Educativa (RIIE), con cerca de 27 años de existencia, que lidera la Dra. Zardel Jacobo, y que es la red decana al respecto; está la Red Encuentro Nacional de Instituciones Inclusivas de Educación Superior (ENIIES), con tres años de fundada, bajo el liderazgo de la Dra. Claudia Peña Testa, y muy recientemente la Red Nacional de Educación Superior por la

Inclusión (RENADESI-ANUIES) ya por cumplir dos años de aprobada y avalada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, que se encuentra liderada por el Dr. Servando Gutiérrez Ramírez. La primera está formada por investigadoras e investigadores universitarios, así como profesionales de la educación de todos los niveles educativos practicantes de la educación inclusiva. La segunda red está integrada por responsables de unidades para la inclusión en universidades e instituciones de Educación Superior, públicas y privadas. Y la última, está formada por las Instituciones de Educación Superior Públicas y Privadas que se encuentran asociadas, a nivel nacional, a la ANUIES, y en la que podrán participar gente de las OSC y público en general interesado en asuntos y temas de inclusión y educación inclusiva, derechos humanos, no discriminación, cultura de paz, entre otros más relacionados.

En cuanto a la organización estudiantil de las universidades se trata, debe señalarse que no existe una instancia o cartera en los cargos para que sean ocupados por estudiantes con discapacidad (visualizados, como ya se mencionó, como uno de los sectores más vulnerados dentro de la llamada vulnerabilidad social) para hacer una defensa de sus intereses. Lo que haría que ellos protagonizaran sus demandas ante las instancias y autoridades universitarias, entre las que estarían, por ejemplo, las unidades para la inclusión para promover los ajustes razonables y las ayudas técnicas, incluso aquellas que tienen que ver con las gestiones del presupuesto y la planeación para el desarrollo institucional en la obtención y/o generación de recursos que se puedan destinar a hacer realidad la igualdad de oportunidades para todas y todos los involucrados.

Se trata pues, que la política pública en las universidades como educación inclusiva no sea marginal, porque haría que se perpetuara, precisamente, la marginalidad y discriminación de los estudiantes con discapacidad. Poner al centro la inclusión y al alumnado es la estrategia de una auténtica Política Pública para la Inclusión. Y debe iniciar desde la agenda de los rectores y consejos universitarios. Este fue el intento de la iniciativa que se tuvo con la convocatoria para la realización de Foros en materia sobre inclusión social, discapacidad y la transformación cultural de las universidades promovida y llevada a cabo en 2019-2020 por el Consejo Regional del Área Metropolitana (CRAM) de la ANUIES que contó con la presencia de los Rectores de las Instituciones de Educación del área metropolitana del país con el propósito de adquirir un compromiso al más alto nivel (Gutiérrez et al, 2022).

Con base en lo anteriormente citado, queda más que claro que no es lo más justo que si las personas con discapacidad han vivido histórica y personalmente

una vida en la marginalidad, ocupen en el presupuesto universitario un lugar marginal también. Nadie esperaría grandes cambios si lo único que hicieran los presupuestos universitarios fuera reproducir esa marginalidad con las personas con discapacidad. En más de una ocasión el Coordinador de la RENADES-ANUIES, el Dr. Servando Gutiérrez acudió a exponer el plan maestro para la inclusión de las universidades ante el proceso de consulta que realizan ante su comunidad universitaria para la elaboración, por ejemplo, del Plan Institucional de Desarrollo Educativo (PIDE) de algunas universidades, cuya rectoría iniciaban su administración como fue el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en 2023.

Hacia Políticas Educativas institucionales a partir de actividades y colaboración de Facultades Universitarias, Redes Nacionales y Centros de Investigación en materia de inclusión y educación inclusiva...primeras incidencias

Como se puede advertir de lo tratado en los apartados antecedentes, la formulación de Políticas Públicas Educativas Inclusivas ya sea por parte de las entidades gubernamentales o de las propias instituciones que forman parte del Sistema Educativo mexicano, pueden encontrar eco en las acciones y actividades propias de diferentes Redes y acciones de colaboración que promueven la inclusión y la educación inclusiva no solo a nivel local sino también en el ámbito regional y mundial.

En este sentido, en el año 1982 se creó la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) en la anteriormente denominada Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEPI), actualmente Facultad de Estudios Superiores-Iztacala (FESI-UNAM). En dicha Unidad en el Grupo de Investigación Curricular se gestó un proyecto de investigación para el estudio, la formación y capacitación de psicólogos desde la visión social foucaultiana y la constitución subjetiva de la identidad (Freud y Lacan) de la denominada actualmente "discapacidad." La Mtra. Zardel Jacobo y el Mtro. Alfredo Flores (profesor ciego a cargo de la Rehabilitación de la ceguera en el Área de Educación Especial en la Carrera de Psicología) elaboraron varios proyectos de gestión de diplomado y especialidades sobre Psicoanálisis y Discapacidad y el proyecto denominado: Estudio Nacional sobre Integración Educativa: Problemas, prácticas y perspectivas producto de nuestra docencia en EE teórica y práctica, así como la formación a nivel maestría, que permitió en ambos abrir el horizonte desde otras aproximaciones (Jacobo, 1999). La

docencia en diversas maestrías permitió conocer, las vicisitudes de las prácticas y con los estudiantes de otras universidades y la licenciatura se fundó la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa y posteriormente de la Educación Inclusiva (RIIE) que germinó en el año de 1997. Cuatro ejes fueron objeto de investigación: a) la reconstrucción histórica de la Educación Especial, Integración Educativa y Educación Inclusiva; b) las Prácticas Institucionales; 3) las aproximaciones conceptuales, epistemológicos y éticos y 4) las propuestas de Integración Educativa y la Inclusión: sus problemas y las perspectivas (RIIE-IZTACALA, 2025).

La RIIE tuvo como propósito articular los esfuerzos de investigadores, maestros, asociaciones, etc. y personas con discapacidad, que tuvieran como objetivo el abordaje de los problemas en el campo de la educación especial, integración educativa y de inclusión educativa. Se planteó un "... esfuerzo colectivo por documentar lo indocumentado, escribir lo no hablado, pero sí actuado, sin la obligación de ajustarse a un discurso oficial establecido y contribuir a la transformación" (Jacobo & Pérez, 2017), no solo de la educación especial/integración/inclusión educativa sino prioritariamente de la Educación y la cultura con el propósito de denunciar la exterioridad ubicada desde la Modernidad y en su aspecto neoliberal que impacta en las dimensiones: económica-política-social como productoras de la desigualdad y discriminación en combinación con los saberes dominantes de la pedagogía, la psicología, el derecho y la salud que enarbolan y fomentan el capitalismo, el individualismo y la competitividad anulando las posibilidades de una política de estar entre los hombres plurales, heterogéneos y contradictorios en sus constituciones subjetivantes que den lugar a la alteridad, la diferencia y la ética de la lealtad, responsabilidad al otro y con el otro y los otros, nuestros próximos y próximos.

La "discapacidad" resultó un constructo que dio identidad a un conjunto heterogéneo de personas que no encajaban con el sistema productivo, ni con los ideales educativos ni de la salud, ni del derecho. Deslindamos la discapacidad del sujeto e instauramos aproximaciones plurales de constituciones de identidad heterogéneas y plurales rebasando la dupla normalidad-anormalidad como una otredad excluida por un supuesto déficit, enfermedad, clasificaciones derivadas de diagnósticos y aproximaciones conceptuales y epistemológicas, que creaban sujetos imposibilitados de posicionarse desde una vida digna de ser vivida. Como se ha señalado previamente, de gran valía fue la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), sin embargo, ésta requiere de su interpelación.

Desde la RIIE como proyecto colectivo, se llevaron a cabo cuatro Evaluaciones Externas al Programa Nacional de Fortalecimiento de Educación

Especial y de la Integración Educativa (Secretaría de Educación Básica, 2002) que permitieron abrir el horizonte de complejidad de las prácticas en integración educativa en 19 Estados de la República Mexicana, analizado la eficacia de los prejuicios y los significados que circulan sobre la discapacidad y las formas múltiples de discriminación y exclusión, así como los esfuerzos y vicisitudes de la planta docente de educación especial como de educación regular, directores, supervisores, padres de familia y las experiencias educativas tan creativas gestionadas y puestas en la transformación de sus prácticas educativas que mostraban el potencial de la transformación en los procesos educativos y las identidades transformadas y reconstituidas. Otra investigación que llevó varios años fue sobre la Sordera donde se indagaron las aproximaciones e intervenciones de diversas disciplinas y experiencias prácticas incluyendo las voces de los sordos; se llevó a cabo un cuestionario en varios estados de la República Mexicana para documentar con datos emitidos por los padres sobre la Sordera, se documentaron narrativas desde el decir y desde las trayectorias de las personas Sordas, así como tres narrativas de tres personas CODA o HOPS (Children of Deaf Adults y en español HOPS: Hijos oyentes y sordos de padres sordos). Su próxima publicación aportará perspectivas inéditas de la Sordera.

Se ha colaborado con tres investigaciones de dos años cada una y sintetizadas en tres capítulos, en Dos temáticas: Aprendizaje, Desarrollo; y Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuela en México de Tres Estados del Conocimiento, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (1992-2001, 2002-2011 y 2012-2021). En los Estados del Conocimiento se investiga el “estado del arte” de temas de investigación educativa prioritaria de México durante 10 años por cada Estado y de esta manera se concentra la trayectoria y evaluación de la investigación educativa en México. Para el caso de Discapacidad, quizá lo más relevante a destacar son los magros resultados de investigaciones que den aproximaciones críticas, alternas y propuestas de transformación y cambio. La mayoría de las investigaciones reiteran los saberes oficiales, las prácticas dominantes y en poco contribuyen a la disminución de la discriminación y exclusión en la realidad de las prácticas educativas y sociales.

Por parte del Proyecto de Investigación y las producciones de la RIE, se está colaborando en tres Grupos de Investigación (GT) a nivel latinoamericano que implican a la vez una conformación de Red: con la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos (REDLAT), con el GT en Estudios críticos de discapacidad-CLACSO y GT sobre Teoría Crítica en el Sur Global-CELEI-CHILE. Asimismo, se han conformado dos Comisiones para los procesos incluyentes en Educación Superior. La Comisión

de la FESI-Incluyente (COFI-FESI-UNAM) y la Comisión Incluyente del COMIE (COCOI-COMIE). La primera tiene como objetivo la transformación Cultural Educativa Incluyente en la FESI-UNAM tanto en el ámbito de la formación como de la investigación, en donde se establezca más que atención a población vulnerada, una transformación institucional que pueda aproximarse a las identidades heterogéneas y plurales; y la segunda tiene como propósito que en el ámbito de la Investigación, se introduzca la visión de reconvertir el modelo del sujeto educativo, en una matriz compleja de configuración de la diversidad y pluralidad de sujetos en el ámbito educativo, así como las condiciones de exterioridad productoras de la expulsión de poblaciones consideradas de atención prioritaria y se pueda pugnar por una transformación de dichas condicionantes económicas, políticas, sociales, culturales y el replanteamiento de los saberes que se instituyen desde las Instituciones de Educación Superior (IES) para aspirar a ser una realidad el pensamiento crítico que prive en la educación superior y la investigación y que aporte transformaciones reales en la sociedad.

Igualmente, se ha colaborado en la creación de la tan necesaria y urgente Red Nacional de Educación Superior por la Inclusión de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (RENADESI-ANUIES) que apuesta por incidir, fomentar y gestar un impulso en las instituciones de educación superior hacia la transformación cultural de los procesos incluyentes plurales acordes a las particularidades de cada institución.

En este sentido, también debe señalarse que la Red Nacional de Educación Superior por la Inclusión de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (RENADESI-ANUIES) surge con el aval del Consejo Nacional de la ANUIES en junio de 2023, con la finalidad de promover que las universidades e instituciones educativas públicas y privadas impulseen en sus ámbitos de competencia una formación con equidad, accesibilidad, no discriminación e inclusión en entornos escolares que sean pacíficos y armónicos.

Además, para ser congruentes con los postulados mencionados anteriormente, dentro de los principales objetivos propuestos por dicha Red de alcance Nacional y con tal naturaleza, se encuentra el de coadyuvar en la generación de estrategias y políticas públicas institucionales que posibiliten el apoyar a sectores vulnerables de la población como lo son los indígenas, afromexicanos, personas con discapacidad, de la tercera edad, de la diversidad sexual y genérica, entre las más representativos y que se encuentran participando en los recintos escolares en el país y que, como se anotó al inicio de este capítulo, forman parte de los llamados Grupos de Atención Prioritaria (GAP). De las acciones a desarrollar por la RENADESI-ANUIES se destaca en su documento fundacional,

entre otras más, las de procurar la firma de convenios de colaboración con organismos públicos y privados, dentro y fuera del ámbito de la educación incluso más allá de las fronteras nacionales, que aseguren el cumplimiento de diversos tratados nacionales e internacionales que han sido signados por México para fomentar entornos equitativos y libres de discriminación.

No es fortuito que, en principio y con la intención anotada, se espera la incorporación de las Instituciones de Educación Superior (IES) de todas las entidades federativas del país, con la finalidad de vincular y conjuntar los trabajos de manera interinstitucional e inter y multidisciplinaria de las instituciones adscritas a la ANUIES. En ese sentido, la RENADESI busca colaborar y contribuir, en la medida de sus posibilidades, en la elaboración, establecimiento y puesta en operación de protocolos y lineamientos institucionales homologados que posibiliten y procuren no solo la prevención y la erradicación de la violencia de género particularmente hacia la mujer o hacia los Grupos de Atención Prioritaria (GAP), sino que también se fomenten, desarrolle y consoliden preceptos de suma importancia como el de igualdad sustantiva, el del respeto a los derechos humanos, equidad, accesibilidad y no discriminación para que con ellos sea posible generar y crear espacios de convivencia armónicos que permitan que la diversidad y pluralidad del sector universitario y educativo en general –llámense alumnado, profesorado, personal administrativo y de apoyo–, coexistan en un ambiente pacífico, sin ningún tipo de distinción derivados de la condición social, económica, cultural, religiosa y política que les caracterice.

Por otra parte, pero en concordancia con las finalidades de las actividades de la RENADESI-ANUIES, conceptualizaciones como los de la transversalidad, sobre todo el de interseccionalidad, son dos perspectivas de vital importancia a tenerse en consideración en esos esfuerzos que permitan incidir firme y decididamente en la formulación de las Políticas Públicas Educativas e institucionales que sentarán las bases para atender a los sectores de la comunidad universitaria así como el promover, desarrollar y consolidar en el alumnado y demás actores de las comunidades educativas, esos por demás relevantes valores inclusivos, de derechos humanos, equidad, no discriminación y paz que los caracterice profesionalmente cuando egresen y se integren al ámbito laboral, sin dejar de tomar en consideración que la realidad en pleno Siglo XXI –el siglo de la modernidad, el desarrollo y la tecnología– la sociedad mexicana no ha avanzado suficientemente en temas tan sensibles como el de la no violencia y el fomento de los derechos y la cultura de paz. Desafortunadamente, debe reconocerse que sigue habiendo maltrato hacia ciertos sectores poblacionales y de las comunidades universitarias en los diferentes niveles de escolaridad. Por tanto, se requerirá de la atención

y colaboración de los jóvenes egresados de las IES, cuya responsabilidad social, profesional e institucional que tendrán al respecto de dichos temas es lo que permitirá avanzar firme y sostenidamente, en la construcción de un mejor futuro para sociedades como la mexicana en todos los sentidos.

Aunado a lo anterior, y como ejemplo de los productos generados por las sinergias de las actividades de redes como la RENADESI-ANUIES y de acciones específicas propias de instituciones educativas como las de la FESI-Iztacala ya mencionadas y de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) en las cuales se podrá poner de manifiesto potenciales incidencias que pudieran darse en pro del establecimiento de Políticas Públicas Educativas derivadas de colaboraciones interinstitucionales en materia de inclusión y educación inclusiva, es el que en la UACH se logró materializar, a finales de 2024, con la puesta en marcha de una iniciativa por demás deseable y relevante: la creación del Centro de Investigación en Educación Inclusiva (CIEI). Sin duda alguna el CIEI, al conjuntar los esfuerzos de docentes e investigadores que trabajan líneas de investigación en torno a la inclusión, la educación inclusiva y temas relacionados, desempeñará un papel fundamental en la medida de que podrá contribuir en la búsqueda de la reducción de las brechas de aprendizaje, al estudiar las desigualdades educativas y proponer soluciones basadas en evidencias que las sustenten.

Las investigaciones que se realicen en su espacio de competencia ayudarán a sensibilizar a la sociedad, promoviendo una cultura de respeto hacia las diferencias y porque el impacto de su trabajo, más allá de las aulas propiamente, podrá contribuir directamente al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular el ODS 4, en el que se establece la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Como se ha venido sosteniendo a lo largo del presente capítulo, el enfoque interdisciplinario y multidisciplinario que lo caracterizará permitirá fortalecer la colaboración entre distintos sectores y fomenta alianzas entre instituciones académicas, gobiernos y organizaciones de la sociedad civil.

Pude concluirse que colaboraciones conjuntas de la RENADESI-ANUIES, el CIEI y Facultades de Estudios Superiores como el de la FESI-Iztacala de la UNAM así como con otras redes e instancias gubernamentales, académicas, de la sociedad civil y personas interesadas en la materia, serán piezas clave en la formulación de esas Políticas Educativas que contribuirán en la eliminación de las barreras que de cierta manera perpetúan la exclusión a nivel estructural, cultural y actitudinal, evidenciando y dejando en claro la imperiosa necesidad de fomentar y consolidar una cultura de equidad y justicia social. De esta manera se avanzará para que, desde una perspectiva científica, se pueda contar con instancias que puedan dotar de

las herramientas científicas y que den soporte a los proyectos para la obtención de recursos como para procesar e interpretar los datos que comúnmente obtienen de la población a la que van dirigidas tales políticas.

Epílogo: la relevancia del Concepto Social de Discapacidad en el diseño de Políticas Públicas Educativas Inclusivas

Al sostener que el sector de las personas con algún tipo de discapacidad son el grupo de personas más vulneradas que los demás Grupos de Atención Prioritaria (GAP) ya mencionados, es de sumo importante que el Concepto Social de Discapacidad sea considerado en su real magnitud en la formulación de las Políticas Públicas Educativas Inclusivas puesto que el razonamiento principal de este concepto es que la discapacidad es el resultado de la discriminación y la exclusión, donde el origen no es la deficiencia orgánica permanente. La discapacidad no tiene un origen orgánico, sino social. La ausencia en la participación en actividades básicas es el factor discapacitante. Porque esto ocurre con las personas con o sin deficiencias permanentes, las discapacita. Que sea proclive la tendencia social a excluir y discriminar a las personas con deficiencias permanentes es un prejuicio, un estigma puesto que, se presupone que no podrán desempeñarse en actividades de la llamada “normalidad social”. Las limitaciones que se tiene de las expectativas sobre ellas son también de origen social. Entonces, tanto la discapacidad, como resultado de la exclusión, como las ideas sobre las deficiencias orgánicas, son sociales.

La discapacidad aplica para la amplia gama de deficiencias conocidas, como la ceguera, la sordera, las motrices, las intelectuales, las psicosociales, tales como el autismo, el TDAH, las de psicosis, etcétera. Pero la discapacidad es una sola. Si bien la discapacidad es en singular, las deficiencias son en plural. Cuando se habla de discapacidades, en plural, en realidad se están refiriendo a las deficiencias. Es importante no confundirlas, ni fusionar una a la otra, ambas existen y tienen su propia dimensión social. Y no es que una sea social y la otra sea orgánica, ambas, como ya se dijo, son sociales. Antes, el concepto de deficiencia orgánica predominaba sobre el de discapacidad, lo subordinaba. Esto, en el modelo médico rehabilitatorio porque se suponía que esta deficiencia era la causa de origen y se responsabilizaba individualmente a quien la “padecía”. Ahora, que se conoce que es la exclusión y la discriminación la causa de la discapacidad, ésta es la que subordina a la deficiencia. No es que con el concepto social de discapacidad desaparezca la condición de la deficiencia, pero responde también a las ideas sociales que se tienen sobre ella, de ahí que quede subordinada a la discapacidad.

Por ejemplo, hay algunas instituciones de educación Superior con programas de inclusión que explícitamente advierten que aceptan candidatos con discapacidad para el ingreso, menos aquellos con discapacidad intelectual, autismo o psicosocial, solo con ceguera, sordera o motrices. Esta medida no está considerando en realidad la discapacidad que es una e indivisible, lo que están haciendo es tomar en cuenta las deficiencias que son variadas y específicas. De alguna forma siguen en el modelo médico de atención, no en el social educativo. Al menos, están en transición de un enfoque al otro.

Dicho lo anterior, la inclusión es una concepción de una amplia gama que aplica para toda la vida social de las personas con discapacidad. Si se quiere aplica la idea del diseño universal para que nadie quede excluido de la participación. Pero la deficiencia, nos permite identificar los ajustes razonables y las ayudas técnicas específicas para las personas con deficiencias orgánicas permanentes, sin que por ello se pierda la subordinación social a la que responden. No por ello nos convertimos en sustancialistas u organicistas que responden al modelo médico. Los riesgos están en no distinguir adecuadamente las dos dimensiones como parte de un concepto social. O que confundamos una dimensión por la otra, conceptualmente hablando. No terminológicamente, porque no es cuestión de términos o denominaciones, sino de conceptos.

El concepto social de discapacidad es un concepto del orden de la complejidad. Es un concepto interdisciplinario que además evoluciona históricamente y se modifica en el contexto en el que aplica. En el ámbito de la economía, por ejemplo, se considera que las personas con discapacidad han vivido históricamente, de manera particular en la modernidad, un incremento en materia de injusticia, exclusión y discriminación que se constituye en una agobiante opresión social no solo para ellos sino para sus familiares también. En este sentido, la opresión como característica del sector de la sociedad donde se encuentran las personas con discapacidad hace más que patente el que se encuentran excluidas de la actividad productiva por falta de competencias, como si esto fuera producto de una responsabilidad individual. Esta falta de competencia no es, aunque así se justifique, por las deficiencias permanentes, sino que están excluidos de la escolaridad para formar sus competencias productivas que se les exigen. El caso es que la marginalidad se va presentando en todas las dimensiones sociales. Entre la educación y el empleo hay trayectorias unidimensionales, parafraseando a Marcuse (1993), sin salidas y entradas laterales de las que se podrían beneficiar. Por ello, las condiciones materiales precarias van determinando la falta de oportunidades equitativas. No es casualidad que exista una correlación entre discapacidad y pobreza de acuerdo con las cifras estadísticas

del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). Esta correlación se repite en todos los países con la población con discapacidad. Revertir esta tendencia parece una tarea más que titánica, sino imposible.

Esta estructura social y económica para las personas con discapacidad pareciera irreversible después de la revolución industrial que ha exigido cada vez más competencias y competitividad de la población económicamente activa. También el sistema prevé una reserva de trabajadores potencialmente activa en paro, en desempleo para surtir empleo de recambio como parte del flujo de la fuerza de trabajo. El desempleo no es un defecto del sistema productivo, es una condición deliberada para el equilibrio del sistema capitalista. En este sector de desempleo están la mayoría de las personas con discapacidad en condiciones de pobreza. Así, el desempleo y el trabajo informal se encuentran naturalizados, socialmente hablando, desde el punto de vista ideológico para justificar estas condiciones materiales de la sociedad industrial. No obstante, los estudios laborales de las personas con discapacidad consideran personas activas a quienes tienen empleo o lo están buscando, y personas inactivas a los que no tienen empleo y no lo están buscando. Por lo que existen matices que debemos considerar en este rubro.

Las estructuras rígidas del empleo y del sistema educativo ponen en desventaja al sector social de las personas con discapacidad. Se necesitan que estas estructuras no sean rígidas ni paralelas. Esto es, que las necesidades de formación laboral de las personas con discapacidad con empleo permitan la reinserción educativa para dar continuidad a la superación laboral. No es que la trayectoria solo pueda ser que del sistema educativo se vaya a la inserción laboral, como ocurre con todas las personas, sino que también sea válido a la inversa. Como ya se indicó, que la estructura laboral permita la reinserción educativa. Para ello se necesita una estructura flexible del sistema educativo para la población con discapacidad, incluso, un sistema dual del sistema educativo que permita educarse en el lugar de trabajo, también.

Por último, no todo queda explicado sobre la realidad de las personas con discapacidad por la estructura material e ideológica del sistema. El concepto social de la discapacidad es más complejo que esto pues considera la discapacidad no como un problema, sino como un fenómeno que hay que reconocer. Desde esta perspectiva, este fenómeno es también una cuestión de identidad cultural. Tal es el caso de las personas Sordas -con mayúscula, porque es el uso que le dan las personas usuarias de la Lengua de Señas Mexicana, por ser el caso propio de México (LSM)- prefieren identificarse más cercanas a los grupos originarios que a las personas con discapacidad, ya que reivindican al igual su

propia lengua, condición principal de una identidad cultural. Ellos se organizan como Comunidad Sorda a modo de organización cultural. Pueden pertenecer a esta comunidad quienes conocen y cultivan la LSM, y no porque sean sordas en sí, sino porque su lengua materna es la LSM. Así los hijos oyentes de matrimonios donde los progenitores son Sordos, adquieren antes que el español oral, la LSM. Por lo que, aunque sean oyentes se les reconoce en la Comunidad Sorda. También hay que destacar que la mayoría de los intérpretes de LSM son reconocidos como parte de dicha comunidad.

Consideraciones finales

Tal como se ha planteado en la reflexión y argumentación señaladas hasta aquí, el referirse a la importancia del trabajo colaborativo interinstitucional en la incidencia para la formulación de Políticas Educativas que fomenten y contribuyan en la generación de una Cultura de Educación cada vez más Incluyente, es menester señalar e insistir que el factor fundamental de la educación inclusiva más que operativa y didáctica, es cultural. Cuestión que hace más compleja la tarea. Porque es una estrategia de largo plazo y de gran alcance. Para el ámbito universitario está más que en la docencia y la investigación, esto es, se encuentra en la dimensión de la extensión universitaria y en la colaboración con instancias como la FES-I UNAM, la RENADESI-ANUIES y ahora también como lo será el Centro de Investigación en Educación Inclusiva de la UACH.

Sin duda alguna, lo que compromete a las universidades más allá de sus aulas y a las instancias referidas, es con el entorno social de los sectores de la población involucradas. La universidad tiene mayores fortalezas de conocimiento y de elaboración de estrategias en este tema que el propio Estado gubernamental. Desafortunadamente es conocido que la extensión universitaria en las universidades autónomas estatales mexicanas es casi inexistente, lo que no implica que no se necesite reorientar esta extensión para incluir tareas de la cultura de la inclusión de las personas con discapacidad y de los GAP. Es por demás evidente que el resto de las universidades en México deberán activar la extensión universitaria con un enfoque de inclusión. Por tanto, no sería ajeno el hacer, a la par, esta tarea extensiva a la promoción y desarrollo de una Cultura de Paz que intersecciona a Redes Nacionales de la ANUIES como lo son hoy día las de Cultura para la Paz ANUIES y de Educación Superior por la Inclusión (RENADESI-ANUIES), que son coetáneas en su creación como una necesidad imperiosa. En consecuencia, es apremiante que sus misiones, y de las instancias vinculadas, no queden solo en tareas endogámicas...el tiempo lo dirá.

Referencias

- Aduna, A. P., & Gutiérrez, S. (2023). Políticas públicas sanitarias y la salud física y emocional en la postpandemia. In J. Gómez García, E. Vázquez Garatachea & M. J. Cuervo Morales (Coords.). *Propuestas de políticas públicas desde la academia* (pp. 235–256). Hess Grupo Editorial.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldirck, S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44–55. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1967>
- Gutiérrez, S. (2024). *Notas de clase de las Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA) Sociología de la Población, Sociología de Género e Introducción a la Sociología* [Não publicado]. División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).
- Gutiérrez, S., Jacobo, Z., & Mendelsohn, R. J. (Coords.). (2022). *Educación superior: Discapacidad, experiencias y reflexiones*. CRAM- ANUIES UPN.
- Jacobo, Z. (1999). La deriva histórica de la educación especial y apuntes para la construcción de una mitología infantil. In Z. Jacobo Cupich, A. Flores Vidales & H. Yrizar Rojas (Eds.), *El sujeto y su Odisea* (pp. 207-220). UNAM-ENEPI.
- Jacobo, Z. (2010). *La discapacidad como una figura de discriminación en la modernidad: de la historia a las prácticas vigentes* [Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM]. Repositorio de Tesis DGBSDI. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000656221>
- Jacobo, B. E. Z., Vargas, S. L., & Paredes, M. (2013). Discapacidad y discriminación. In A. Furlan Malamud & T. C. S. Schwartz (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 279–322). ANUIES; Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Jacobo, B. E. Z., & Pérez, Y. Y. (2017). La experiencia de la Red Internacional Sobre Integración Educativa (RIE-UIICSE-UNAM-MÉXICO): Retos y porvenir: Un caso para pensar la función y alcance de las redes de investigación. *Revista CD Ciencias de la Documentación*, 3(4), 85–102.

Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional: Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Planeta-Agostini.

ONU. (2006). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. Servicio de Información sobre Discapacidad. <https://sid-inico.usal.es/la-convencion-de-la-onu-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad/>

ONU. (2019). *El derecho a la educación inclusiva. Comentario general sobre el Derecho a la Educación Inclusiva*. Committee on the Rights of Persons with Disabilities. General Comment 4: Article 24: Right to Inclusive Education. Consultado el 18 de julio de 2019, en <https://www.righth-to-education.org/es/node/848>.

RIIE-IZTACALA. (2025). <https://riie.iztacala.unam.mx>

SECRETARIA DE EDUCACIÓN BÁSICA. (2002). *Programa Nacional de fortalecimientos de educación especial y de la integración educativa*. Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad; Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa; Educación Contigo es Posible. <https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/agS1kjck9B-PFEEIE-2002.pdf>

UNESCO. (2025). El Observatorio de Políticas de Educación Superior. <https://www.iesalc.unesco.org/es/policy-hub/observatory?hub=150>