

# REVISTA PASAJES

UNAM

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Red Internacional de  
Investigadores y Participantes  
sobre la Integración Educativa

ISSN 2448-5659



No. 13 julio/diciembre  
2021



Título: VENTANA INTERIOR

Diseño: Julio Paz

[juliopaz.arte@gmail.com](mailto:juliopaz.arte@gmail.com)

Descripción y simbolismo.

“Un pez, de espesa caparazón, nada en aguas turbulentas, con gesto que transmite serenidad y confianza. Su cuerpo define un ojo que en su retina enfoca a lo lejos, en el horizonte, una isla que emerge de aguas tranquilas y sobre la cual crecen vigorosamente las hojas de un árbol nuevo lo que ocupa el centro de la escena. El agua, el aire y la tierra – los elementos básicos de la naturaleza - dialogan con el pez que simboliza los seres vivos, representando el conjunto al ambiente, y la necesidad de adoptar urgentemente una nueva relación de mayor humanidad y equilibrio. Las hojas del árbol en tanto, la esperanza que debe animar nuestras acciones. Varias hojas más pequeñas ascienden desde la base, que intenta representar los valores firmes que debemos conservar”

## CUERPO DIRECTIVO

### Directora

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

### Subdirectora

Dra. Patricia Brogna  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

### Editores

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda  
*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo  
*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

### Enlace Internacional

Drdo. Silvia Laura Vargas López  
*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

## CUERPO ASISTENTE

### Traductora: Inglés

Lic. Paulinne Corthorn Escudero  
*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

### Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón  
*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

### Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres  
*Editorial Cuadernos de Sofía, Chile*

### Portada para este Número

Yeshua Kaiser

## COMITÉ EDITORIAL

Mg. Emilia Adame Chávez  
*SEP Quintana Roo, México*

Dr. Luiz Alberto David Araujo  
*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

Dra. Patricia Brogna  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla  
*Universidad Mondragón-UCO, México*

Dra. Gabriela Croda Borges  
*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo  
*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

Mg. Mabel Farfán  
*Universidad de Tolima, Colombia*

Dra. Elizabeth Guglielmino  
*Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina*

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Lic. Sandra Katz  
*Universidad Nacional de La Plata, Argentina*

Dra. María Noel Míguez  
*Universidad de La República, Uruguay*

Dr. Joan Jordi Montaner  
*Universitat de les Illes Balears, España*

Dra. Lyda Pérez Acevedo  
*Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia*

Dr. Juan Antonio Seda  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Mg. Claudia Peña Testa  
*Universidad Nacional Autónoma de  
México, México*

Mg. Silvia Laura Vargas López  
*Universidad Autónoma del Estado de  
Morelos, México*

Dr. Sebastía Verger Gelabert  
*Universitat de les Illes Balears, España*

#### COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Valdelúcia Alves da Costa  
*Universidad Fluminense, Brasil*

Mg. Araceli Bechara Asesora  
*Consultora Independiente, Argentina*

Dr. Gildas Brégain  
*Université de Rennes 2, Francia*

Dr. Nicola Coumo  
*Università degli Studi di Bologna, Italia*

Mg. Alfredo Flores  
*METONIMIA Chiapas, México*

Ph. D. Alice Imola  
*Università degli Studi di Bologna, Italia*

Dr. Alfredo Jerusalinsky  
*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre,  
Brasil*

Mg. Juan David Lopera  
*Universidad de Antioquia, Colombia*

Dr. Benjamía Mayer  
*Estudios 17, México*

Dra. Lady Meléndez  
*Universidad Nacional de Educación a  
Distancia, Costa Rica*

Dr. Martial Meziani  
*INS HEA, Francia*

Dr. Pedro Ortega  
*Universidad de Murcia, España*

Lic. Wilson Rojas Arevalo  
*Independiente, Chile*

Mg. Valeria Rey  
*Universidad Metropolitana de Ciencias de  
la Educación, Chile*

Mg. Graciela Ricci  
*ADDEI, Argentina*

Lic. Marcela Santos  
*Universidad de Casa Grande, Ecuador*

Dr. Carlos Skliar  
*FLACSO, Argentina*

Dr. Saulo Cesar paulino e Silva  
*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

Dra. Norelly Soto  
*Universidad de Medellín, Colombia*

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

# LA INCLUSIÓN: UNA CAJA DE PANDORA EN TIEMPOS DE PANDEMIA INCLUSION: A PANDORA'S BOX IN TIMES OF PANDEMIC

José TORRES PÉREZ <sup>1</sup>

## RESUMEN

La inclusión educativa ha desarrollado una potencia teórica en la segunda década del siglo XXI por medio de los esfuerzos de organismos internacionales y el cúmulo de investigaciones empíricas, que ha abonado a visibilizar la cantidad de desigualdades sociales que persisten y que viven en diversos sectores de la población, a los cuales no se les ha permitido contar con las mismas oportunidades que el resto. Bajo estas condiciones se han enfrentado a una pandemia, ocasionada por el COVID-19, que ha encrudecido y ha hecho más vigente las discusiones en áreas tanto políticas educativas como académicas, para reducir la disparidad y buscar mejores soluciones a este problema mundial. El presente artículo muestra en un primer momento, un análisis sobre la inclusión y su importancia como una herramienta para la cohesión, democracia participativa y justicia social; para después, exponer las principales incidencias que ha ocasionado el confinamiento producto del COVID-19 en estos mismos apartados, destacando los avances y las tareas pendientes.

**Palabras clave:** inclusión educativa, cohesión social y COVID-19.

## ABSTRACT

Educational inclusion has developed a theoretical power in the second decade of the 21st century through the efforts of international organizations and the

---

<sup>1</sup> Estudiante de Doctorado de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), México, [josetorresperez10@gmail.com](mailto:josetorresperez10@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-3158-8487>

accumulation of empirical research, which has contributed to making visible the amount of social inequalities that persist and that live in various sectors of the community. population, which have not been allowed to have the same opportunities as the rest. Under these conditions, they have faced a pandemic, caused by COVID-19, which has become critical and has made discussions in both educational and academic policy areas more current, to reduce disparity and seek better solutions to this global problem. This article shows, at first, an analysis of inclusion and its importance as a tool for cohesion, participatory democracy and social justice; to later, expose the main incidents that the confinement product of COVID-19 has caused in these same sections, highlighting the progress and pending tasks.

**Keywords:** educational inclusion, social cohesion and COVID-19.

## Introducción

La educación inclusiva ha sido una de las políticas educativa de mayor importancia en escenarios educativos de los últimos años, ya que es mencionada en diversas políticas públicas, las cuales han propiciado diversos cambios en los centros escolares con el propósito de erradicar cualquier barrera que exista hacia el aprendizaje de todos los alumnos sin importar sus características particulares. Esto ha orientado a tomar en cuenta no sólo el acceso a instituciones como una premisa de este enfoque, si no de igual forma considerar los esfuerzos que desarrolla el colectivo escolar, las estrategias que se llevan a cabo dentro del aula, las actitudes de los docentes, por citar algunas; para crear las condiciones necesarias y con ello erradicar cualquier tipo de exclusión que exista.

Esta situación nace de la preocupación de que 263 millones de niños y jóvenes de edades comprendidas entre los 6 y los 17 años, la mayoría de ellos niñas, no asisten a la escuela en el mundo (UNESCO, 2017), datos que se agravan si se llegan a analizar estos mismo datos pero con poblaciones particulares como: minorías étnicas, población con alguna discapacidad, migrantes, etc. Esto ha originado que se fortalezcan las diez iniciativas creadas en la declaración de Incheon (UNESCO,

2015), el cual compromete a los países miembros a desarrollar una educación, equitativa, de calidad y un aprendizaje para toda la vida de todos los estudiantes.

Sin embargo, estas políticas internacionales no han tenido el impacto necesario para producir un cambio sustantivo en las realidades educativas o sociales que acontece en distintos países del mundo, prueba de ello han sido dos datos de relevancia: 1) Más del 50% de los niños nacidos en el año 2000 en países con índice de desarrollo humano más alto, tienen más probabilidades de matricularse en educación superior, que los niños nacidos en países con índice de desarrollo bajo, donde el 17% de estos habrán muerto antes de cumplir los 20 años (PNUD, 2019).

El segundo dato, es que de acuerdo al informe sobre inclusión y educación por parte de la UNESCO (2020), aún permanecen grandes dificultades en temas como: un criterio común sobre el concepto de educación inclusiva para eliminar los distintos enfoques que existen en distintas regiones, en erradicar la segregación escolar en aulas ordinarias y la falta de atención en las condiciones socioeconómicas de los sectores marginados, ya que la mayoría de los países de ingresos bajos manifiestan altos índices de exclusión escolar en cualquier tipo de estudiante sin importar su perfil particular.

Además, la pandemia ocasionada por el COVID-19, ha puesto de manifiesto la fragilidad de nuestros sistemas educativos poniendo sobre la mesa viejos problemas que se pensaban atendidos o avanzados, como: el acceso de todos/as a la educación remota, la selección y la jerarquización de los conocimientos a enseñar, ya sea por medio de un currículum enfocado a conocimientos esenciales u otros vinculados al mundo de la vida (Vercellino, 2020) fortaleciendo de esta manera un sistema de aprendizaje denominado e-Learnig, pero esto se ha enfrentado con una realidad social donde a pesar de los esfuerzos e iniciativas legales, aún sigue imperando la desigualdad, la falta de oportunidades y una carente atención educativa a la población en edad de ser escolarizada.

Este estudio se realizó a partir de una revisión bibliográfica de cuarenta artículos académicos que utilizan el concepto de inclusión social (Armijo-Cabrera, 2018a; Luna & Gaete, 2019; Ocampo, 2018) y los análisis más significativos sobre el impacto que ha tenido la pandemia de COVID-19 en la misma (Moreno-Rodriguez, Tejada-Cruz, & Diaz-Vega, 2020; Vega, Navarro, Perez, & Guerrero, 2020; Vercellino, 2020). Estos trabajos, dan muestra de los avances y discusiones que se han suscitado en un periodo de confinamiento que ha revelado las carencias en materia educativa y social en Latinoamérica.

De esta manera, se trata de agrupar pensamientos alrededor de la inclusión social y conocer algunos elementos epistemológicos que han otorgado su relevancia hoy en día como una herramienta de cohesión, democracia participativa y justicia social. Así mismo, mostrar las afectaciones más relevantes que ha ocasionado el confinamiento producto del COVID-19 en estos mismos apartados y que ha obligado a poner sobre la mesa los avances o las tareas pendientes que existen al respecto.

### **LA INCLUSIÓN SOCIAL COMO CONCEPTO HEGEMÓNICO Y CON UNA MISIÓN EDUCATIVA**

La construcción teórica de la inclusión ha sido legitimada a lo largo de los años por medio de una narrativa de atención, diálogo con lo “diferente” y como un proceso inacabado que siempre señala a un futuro donde todas las personas puedan vivir y convivir mejor, socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres (Carbonell, 2015, p. 120).

Esta construcción ha sido diseñada como una estrategia para combatir la exclusión social, las cuales se manifiestan a través de una serie de factores económicos, culturales, políticos-jurídicos, simbólicos y subjetivos que se asocian a una serie de hechos que determinan o atentan contra la identidad de la personas (invisibilidad, rechazo o indiferencia) y, que a su vez, delimitan su acceso y permanencia en su trayecto educativo (Arizabaleta & Ochoa, 2016).

Estos factores han permitido, de acuerdo con Puentes, Vaca, Forero, Ocampo, & Patiño, (2020), que el paradigma de la inclusión pueda ser entendido a partir de varios enfoques, como : a) Derechos (promueve el derecho a la educación como elemento de desarrollo individual y colectivo en una sociedad), b) Biopsicosocial (hace referencia a la población con discapacidad) y c) Calidad de vida (diseño universal válido, funcional y participativo para todo tipo de población).

Sin embargo, existen diversas aportaciones (Armijo-Cabrera, 2018a; Grossman, 2008; Jaramillo, 2018; Luna & Gaete, 2019; Ocampo, 2020) que hablan de inclusión como un fin democrático para generar una cohesión social, la cual analiza la amplia variedad de desigualdades que existen, categorizando estas realidades para no confundir este enfoque como una extensión o un nuevo rostro de la educación especial.

La importancia de esta inclusión social radica en el desarrollo de nuevas realidades epistémicas y políticas que concibe a la educación como un instrumento de construcción de una comunidad nacional cohesionada en torno a valores y normas comunes (Armijo-Cabrera, 2018 citando a Durkheim, 1924). Esta primicia, busca que las sociedades realicen cambios sustantivos para legitimar el derecho que tienen todas las personas a ser educadas; ante esto, Acedo (2008) comenta que “por inclusión entendemos no sólo igualdad de oportunidades educativas para todos, sino también las estrategias, las estructuras y los procedimientos operativos que garanticen un aprendizaje exitoso para todos los alumnos” (p.11).

De acuerdo a lo anterior, han sido establecidos por instituciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) el desarrollo de agendas o políticas educativas como:

- a) La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y El “Informe Warnock” (1978) en Inglaterra, los cuales buscaron erradicar las

instituciones de educación especial que se percibían como guetos para personas discapacitadas ya que no existía ningún estímulo hacia el aprendizaje y con ello desarrollar políticas de integración (Arnaiz, 2019).

- b) La Declaración de Salamanca (1994), la cual asumió un enfoque integrador en las instituciones educativas, considerando no sólo aquellas personas con necesidades educativas especiales (NEE), sino bajo principio rector, estas debían acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones, intelectuales, sociales, físicas, emocionales, lingüísticas entre otras.
- c) La Conferencia Mundial celebrada en Jomtien (Tailandia), la cual habló por primera ocasión de la escuela inclusiva; cobrando un protagonismo a partir del título “Una educación para Todos”. Esta focalizó en términos normativos a los grupos vulnerables que se encontraban excluidos de su derecho a ser educados.
- d) La Declaración de Incheon (2015), se propone como objetivo mundial el trabajar por una Educación Inclusiva, equitativa, de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.
- e) Y el documento más reciente que tiene como título *Inclusión y educación: todas y todos sin excepción* (UNESCO, 2020), la cual se desarrolló producto del cierre temporal de las escuelas ocasionado por la Pandemia originada por el SARS-COV-2 causante del COVID-19, por medio de una alianza multisectorial entre el sistema de las Naciones Unidas, las organizaciones de la sociedad civil y los medios de comunicación; con el objetivo de garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

No obstante, como menciona Mendoza (2020), la igualdad de oportunidades cuenta con un “punto de partida” y “un punto de llegada”, la primera implica que todas las personas sin distinción tienen derecho a ingresar al sistema educativo determinado por el acceso y la segunda, además de tomar en cuenta la cobertura, conlleva una equidad en las condiciones de aprendizaje, de tal manera que independientemente

del punto de partida del alumno, este pueda alcanzar resultados semejantes al resto.

Ante ello, este tipo de democracia diseñada a partir de políticas públicas antes referidas permite delimitar de forma particular en cada contexto qué tipo de educación ciudadana se requiere y, a su vez, qué tipos de escuelas, de docentes y de currículos son necesarios para lograr este tipo de educación para la ciudadanía (Acedo, 2008 p.10). Todos estos elementos, siguiendo a Luna & Gaete (2019), pone de manifiesto la virtud de la “democracia participativa” , la cual se describe como la capacidad de incorporar todos aquellos grupos sociales, hasta entonces privados de sus derechos civiles, a una toma de decisión política y determinando en la escuela la institución pública fundamental para lograr una igualdad cívica.

Sin embargo, como menciona Gentili, (2009), a setenta y dos años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la democratización de la educación enfrenta limitaciones significativas para constituir un derecho efectivo, principalmente en la sociedad Latinoamericana, las cuales muestran avances modestos o con una pretensión meramente jurídica o cuantitativa. Esto ha reflejado, en palabras del mismo autor, una “exclusión incluyente” quien lo define como:

“un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas” (p.33).

Si bien es cierto que la educación inclusiva se estableció como un modelo con una serie de valores (igualdad, equidad, fraternidad, etc.) que integran los derechos humanos que no podía fallar, asumiendo resultados simples a problemas complejos

bajo un principio de “todos en la misma aula” (Funes, 2020), esta destapó diversas fisonomías que mostraron la fragilidad de la misma.

Esta fragilidad se ha desarrollado en este siglo XXI a partir del análisis de dos conceptos mencionados por Armijo-Cabrera (2018a): a) educación inclusiva, como instrumento de cohesión social dentro del ámbito educativo, que asume prácticas, concepciones, escuelas o formaciones y barreras hacia un servicio educativo con equidad; y b) inclusión/exclusión social, como una condición de la comunidad democrática entre inclusión y exclusión social, hacia el escrutinio de los discursos y políticas que producen los límites y las fronteras entre los sectores incluidos y excluidos.

Lo anterior se establece como fragilidad, ya que en educación inclusiva diversas investigaciones (Angenscheidt & Navarrete, 2017; Bravo Cópola, 2010; Collado-sanchis, Tárraga-mínguez, Lacruz-pérez, & Sanz-cervera, 2020; López-azuaga, 2013; Murillo, Ramos, García, & Sotelo, 2020; Pegalajar Palomino & Ruiz, 2017; Yada, Tolvanen, & Savolainen, 2018) han mostrado los vacíos que existen en elementos como formación docente, actitudes ante la inclusión, evaluación de prácticas inclusivas y de un concepto homogéneo que delimite los alcances de este mismo enfoque. Por otra parte, la inclusión/exclusión en la existencia de distintas interpretaciones legales o normativas sobre el enfoque de inclusión que ocasiona que existan una disociación entre la teoría y la práctica (Mendoza, 2020).

Ante esto, Ocampo (2016) menciona que el problema crucial de la educación inclusiva radica en la ausencia de un punto de partida claro, ya que se posiciona como una corriente política multidimensional en si misma y condicionada por la política de su tiempo, que agrupa al cúmulo de identidades emergentes que responden a una reconstrucción de una realidad social contemporánea. El desafío de este enfoque, siguiendo a este mismo autor, es superar la estrechez de su discurso y avanzar hacia una construcción epistemológica más coherente con los

dilemas del modelo, producto de distintas identidades de un mundo globalizado (Ocampo, 2018).

La política sobre inclusión ha carecido de una responsabilidad sobre la equidad y los valores que representa para la atención a la población en condiciones de vulnerabilidad, percibiéndose dispersa y centrándose mayormente en programas compensatorios con un enfoque asistencialista o con una política con visión del déficit, que consiste en identificar lo que les falta a las escuelas pobres para parecerse a las escuelas que no son tan pobres (Pabón, 2012; Schmelkes, 2012). Esto exige políticas públicas integrales, creando elementos suficientes para desarrollar condiciones sociales, materiales y culturales para el aprendizaje que erradiquen una crisis para atender realmente a una diversidad estudiantil con acceso a un sistema educativo con experiencias de calidad.

## **LA INCLUSIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

En reducidas ocasiones la humanidad se ha visto forzada a recluírse en sus hogares por demasiados meses y ha obligado a una readaptación de la vida personal y profesional. Esta pandemia ocasionada por el COVID-19, ha causado la mayor suspensión de actividades en la historia de los sistemas educativos, afectando a casi 1, 600 millones de alumnos en más de 190 países del mundo (ONU, 2020).

Esta situación obligó al cierre total de escuelas lo que produjo costos de tipo educativo (interrupción del proceso enseñanza-aprendizaje), social (reorganización de las familias para el cuidado de niños y jóvenes), económicos (suspensión de actividades productivas prioritarias) y el aumento de la desigualdad social, dado que esta coyuntura impacta con mayor fuerza a la población en estado de vulnerabilidad como los habitantes de zonas pobres o rurales, los refugiados, las personas con discapacidad y las personas desplazadas (Fernández, Herrera, Hernández, Nolasco, & de la Rosa, 2020).

Además, esto nos ha mostrado la diferencia entre contexto escolar y contexto familiar; la casa no es el aula y los progenitores no son maestros, pero de alguna manera tienen que desarrollar ese rol, los cuales han llevado a cabo distintos diálogos fuera de los habituales que no orientan a los infantes a los objetivos planteados por parte de los centros escolares. Por otra parte, esta emergencia sanitaria dio a conocer el surgimiento de nuevas situaciones en el hogar como: sobre carga de actividades domésticas, falta de supervisión de los niños, violencia intrafamiliar, consumo de alimentos inadecuados (alimentos altamente calóricos), rutinas de ocio, estrés al prolongarse el aislamiento, información inapropiada ante la situación, miedo por el contagio, entre otras (Cáceres-Muñoz, Jiménez Hernández, & Martín-Sánchez, 2020).

Desde la parte social, el COVID-19 propició un estado de confinamiento que dio como resultado la ausencia de clases presenciales y con ello un déficit en el proceso de socialización, lo cual propició un precario desarrollo de experiencias que conectan con el respeto a la diversidad desde una realidad vivida. Este fenómeno, ha generado una construcción de la identidad personal que evita una cosmovisión de un nosotros global por un yo-egocéntrico, desarrollando consecuencias como: limitación de modelos de referencia, falta de educación en valores mínimos comunes, por citar algunos (Rodríguez, 2020).

Por la parte educativa, los gobiernos de todo el mundo se adaptaron y desarrollaron diversas herramientas como: clases en línea, uso de plataformas digitales y en zonas con conectividad limitada se diseñaron clases televisadas, programas de radio y distribución de materiales impresos; todo ello; con el objetivo de garantizar la continuidad de la educación. Con todo lo anterior, los docentes han respondido a una serie de demandas emergentes como ajuste de metodología, reorganización curricular, diseño de materiales y diversificación de los medios, formatos y plataformas de trabajo, por mencionar algunos; pero sobre todo, han enfrentado las demandas de apoyo socioemocional de la comunidad estudiantil y sus familias CEPAL-UNESCO (2020).

Sin embargo, a pesar de implementar todas estas acciones para cubrir las necesidades educativas en estos tiempos difíciles, no se tomó en cuenta a un porcentaje de la población que no tiene acceso a estos recursos tecnológicos, produciendo un desfase más profundo en las desigualdades que ya imperaban. Y por otra parte, los estudiantes que si cuentan con estas herramientas, es preciso mencionar que estos mecanismos no necesariamente se traduce en aprendizajes, ya que esto se propicia principalmente cuando el docente se encuentra uno a uno con los alumnos en el aula percantándose de forma oral o visual de los intereses, actitudes, capacidad y estilos de aprendizaje de los estudiantes (Sanahuja-Ribés, 2020).

Además como menciona Reimers (2020), al encontrarnos en una etapa de confinamiento el desarrollo de aprendizajes se complica aún más o simplemente no existen, ya que en promedio por cada dos meses que los alumnos no van a la escuela, estos olvidan lo que aprendieron en tres meses perdiendo el vínculo que tienen con la escuela y encontrando en otros eventos emergentes una prioridad inmediata para realizar una toma decisiones radicales como el abandono escolar. Esta situación se agrava con estudiantes que se encuentran en situación de pobreza, los cuales cuentan con menos oportunidades de las que ofrece el sistema educativo y que en ellos inciden aspectos como: su nutrición, padres no preparados para la educación a distancia y en el hogar, altos costos económicos al tratar de buscar los medios para su educación, aislamiento social, desafíos para medir y validar su aprendizaje, entre otros (Vercellino, 2020).

Una prueba de lo anterior, son los datos más recientes por parte de Acevedo et al., (2020) del Banco Interamericano de Desarrollo sobre los costos tanto académicos como económicos que ha arrojado la pandemia a la región de América Latina y el Caribe hasta el mes de agosto del año 2020 :

- 2.7 millones de jóvenes entre 18 y 23 años, que se suman a los 12.9 millones que ya estaban excluidos del sistema educativo en la región.
- 25% de jóvenes de 18 a 23 años, que equivalen a 13 millones, no estudian y no trabajan (afectando más a los países de Centroamérica).
- Al menos un 15% (1.2 millones de niños y jóvenes) entre 6 y 17 años dejará de ir a la escuela.
- El impacto más importante de exclusión escolar se dará en secundaria, al menos, 811 mil jóvenes entre los 15 y 17 años, 280 mil jóvenes en las edades de 12 a 14 años; y 100 mil niños y niñas entre los 6 y 11 años dejarán de asistir a la escuela.

Por su parte el Banco Mundial(2020), en su reporte sobre el impacto que ha tenido el COVID-19 en la educación, antes de la crisis producido por la pandemia; el mundo, ya se encontraba en una crisis de aprendizajes y de acceso escolar, con 258 millones de niños y jóvenes que estaban excluidos del aula de clases y de los escolarizados aprendían poco, ya que el 53% de los niños procedentes de países de ingreso económico bajo y mediano no podían leer un relato sencillo adecuado para su edad.

En el mismo orden de ideas expuestas, la educación en el mundo poco a poco dejaba de ser equitativa dado que la población en estado de vulnerabilidad a la cual están dirigidas las políticas públicas sobre inclusión, ya habían manifestado un incremento en sus tasas de deserción y déficit de aprendizaje, principalmente en el nivel secundaria (PNUD, 2019). Por citar un ejemplo, en México a pesar de los esfuerzos realizados en diversas reformas educativas (SEP, 2016, 2019a) las cuales buscaron incidir por una parte en el apartado legal al generar una cultura de la inclusión y por otra en lo económico por medio de programas de becas universales para disminuir sus limitantes y con ello la permanencia hacia la culminación de la educación obligatoria (INEE, 2018), seguían persistiendo los problemas en temas como deserción escolar y eficiencia terminal en la población en edad de escolaridad obligatoria (SEP, 2019b).

Todo lo antes mencionado, nos ha mostrado que la misión de acortar las brechas de desigualdad sigue permeando como un tema preocupante, como se había propuesto en los objetivos de la declaración de Incheon (UNESCO, 2017) y que más allá de reducir las necesidades, han desenmascarado la imperante obligación que tienen las naciones de esta región en mejorar su situación en diversos temas.

## **CONCLUSIÓN**

La inclusión ha sido más que nunca, un enfoque que se posiciona como prioridad para atender sus directrices, marcos de acción y sobre todo sus políticas públicas hacia la atención de toda aquella población en estado de vulnerabilidad que han sido excluidas de su derecho a la educación. Esto, ante las afectaciones sociales y educativas ocasionadas por la crisis humanitaria que se vive actualmente, llama a replantear lo llevado a cabo hasta el momento dado que este acontecimiento mostró no sólo que no se ha hecho lo suficiente, sino que es necesario implementar medidas más ambiciosas para no generar una catástrofe social al final de esta coyuntura de salud.

Irremediablemente la pandemia ocasionada por el COVID-19 incrementó las desigualdades sociales, la inequidad y la exclusión, al mismo tiempo que transformó las relaciones sociales bajo el surgimiento de una nueva realidad. Un acontecer que va a venir acompañada de nuevos requerimientos tanto sociales, pero con mayor incidencia en lo educativo, donde ya existen recomendaciones importantes por parte de la ONU (2020) en aspectos como: apoyar el trayecto profesional y formación inicial docente, erradicar la barrera de conectividad, reforzar el seguimiento del aprendizaje, respetar el presupuesto asignado a educación, entre otros.

Pero sobre todo, como menciona Gentili (2020), esta pandemia se suscitó como un gran acontecimiento que no cambió nada, solamente expuso los grandes márgenes de desigualdad que impera de tiempo atrás y que acompaña a una serie de

controversias como: si realmente existe una democratización de la educación, el vínculo familia-escuela con la complicidad en base al pago para recibir un mejor servicio educativo y el valor de la tecnología como mecanismo de restricción a la educación o privatizadora de contenidos.

Esta discusión antes mencionada, parte de una posible implementación de una normativa sobre inclusión ciega ante la diferencia de los grupos o los individuos, donde en lugar de reducir el grado de desigualdad social, sólo incrementó la distancia entre los que tienen los recursos para acceder al conocimiento y los que no (Grossman, 2008). Todo lo anterior, levanta voces sobre un sesgo de confianza sobre este mismo enfoque (Funes, 2020), en la cual, al no establecer límites de intervención u otorgar los recursos suficientes para realmente crear una equidad educativa, sólo se diseñan herramientas homogéneas y se establecen objetivos sobre acceso o cobertura del alumnado como prioridad para ejercer un derecho a la educación que va más allá de esos fines.

Por otra parte, al cerrar las instituciones académicas desde el mes de marzo del año 2020, quedó en evidencia que los sistemas educativos aún siguen apremiando el modelo educativo presencial y la falta de potencialización que existía en el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza. Sin embargo, hasta este momento se ha mostrado el gran compromiso y profesionalismo que tienen los docentes, que ante la crisis presenciada crearon o diseñaron los canales necesarios para poder acercarse a los alumnos con las herramientas a su alcance y diseñar recomendaciones para todos los educandos, sobre todo para aquello en condición de vulnerabilidad, por ejemplo, los alumnos con discapacidad (Moreno & González, 2020).

Al respecto Vega, Navarro, Perez, & Guerrero, (2020), mencionan que han existido fortalezas y áreas de oportunidad en aspectos como: incremento de habilidades o competencias docentes, el uso de las TIC's para el trabajo a distancia, capacidad de reacción de los sistemas educativos y mejora en el uso de recursos tecnológicos

para los procesos de enseñanza-aprendizaje e innovación educativa. Si bien es cierto que estas recomendaciones parecen lógicas viviendo en una era digital del siglo XXI, esta emergencia sanitaria fue el detonador ideal para que las habilidades docentes que tal vez ya existían de una manera informal, se llevaran a cabo con una intención educativa.

Al día de hoy, de acuerdo a Acevedo et al., (2020), en América Latina y el Caribe nos encontramos con una tendencia negativa de exclusión educativa similares a la obtenidas en el año 2010 con 24% de jóvenes que no asistían a la escuela, que pase a recuperar 5 puntos porcentuales entre los años 2010 y 2018 que represento con 1.5 millones de estudiantes (años pre-COVID), la tendencia actual es de una inasistencia del 22% es decir una década perdida. Esta información se intensifica a medida que pasa el tiempo y los esfuerzos que las autoridades llevan a cabo sean las medidas necesarias para mitigar esta tendencia a través de una real atención a la población, que por no contar con los recursos suficientes, están ampliando el grado de marginación o reduciendo su acceso a su derecho a la educación.

Finalmente, la inclusión social se encuentra en un momento difícil por las medidas precautorias que atentan con la salud pública de todas las personas, pero con un futuro aún más hostil, si no se llevan a cabo acciones eficaces que cuiden o respeten a las personas que carecen de elementos necesarios para ejercer su derecho a la educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva: superando los límites, Dossier Educación Inclusiva. Perspectivas, [vol.](#) XXXVIII, n°1, pp. 5-16. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE.
- Acevedo, I., Castro, E., Fernandez, R., Flores, I., Szekely, M., & Zoldo, P. (2020). *¿Una década perdida? Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe.*

- Angenscheidt, L., & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233.  
<https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Arizabaleta, S. L., & Ochoa, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41–52.  
<https://doi.org/10.17227/01212494.45pys41.52>
- Armijo-Cabrera, M. (2018a). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1–26. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Armijo-Cabrera, M. (2018b). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 26. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/9071/13374>
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI, avances y desafíos. *Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia*, 53(9), 1689–1699.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- BANCOMUNDIAL (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas política pública*. Recuperado de <http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf>
- Bravo Cópola, L. (2010). Prácticas inclusivas en el aula, validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas En Educación*, 10(3), 1–20. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2966.2011.19516.x>
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S., & Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 199–221.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI, alternativas para la innovación educativa*. (S. L. Octaedro, Ed.) (enero de 2). Barcelona.
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.

- Geopolítica(S)*, 11, 1. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Collado-sanchis, A., Tárraga-mínguez, R., Lacruz-pérez, I., & Sanz-cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva, 56.
- Fernández, A., Herrera, L., Hernández, D., Nolasco, R., & de la Rosa, R. (2020). Lecciones del Covid-19 para el sistema educativo mexicano. *Nexos*, 6. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=2228>
- Funes, S. (2020). ¿ Es todo el alumnado incluíble en un modelo único de educación inclusiva ? *Convives*, 29(March).
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a setenta años de la Ideclaración universal de los derechos humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19–57.
- Gentili, P. (2020). Resignificando la inclusión educativa en tiempos de crisis. Recuperado de <https://www.facebook.com/socialesuchile/videos/809748739586555>
- Grossman, D. (2008). Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional. *Perspectivas*, 38, 1–198.
- INEE. (2018). *Panorama Educativo de México*.
- Jaramillo, M. / D. V. (2018). La desigualdad global contenida en México | Economía y sociedad. Recuperado de <https://economia.nexos.com.mx/?p=981>
- López-azuaga, R. (2013). Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: Análisis de experiencias educativas reales en la provincia de Cádiz (España), 174–192.
- Luna, L., & Gaete, A. (2019). Educación inclusiva y democracia, 21(2), 161–175.
- Mendoza, M. (2020). Equidad e inclusión: una respuesta a la desigualdad. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales (barquisimeto - Venezuela)*, 45, 249–263.

- Moreno-Rodriguez, R., Tejada-Cruz, A., & Diaz-Vega, M. (2020). *COVID-19. educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación. Colección iAccessibility (Vol. 23).*
- Moreno, J., & González, A. (2020). La educación inclusiva en tiempos de COVID-19. *Edurama*, 1(1), 44–47.
- Murillo, L. D., Ramos, D. Y., García, I., & Sotelo, M. A. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas En Educación*, 20(1), 25.  
<https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- Ocampo, A. (2016). ¿Educación inclusiva o educación para todos?: la necesidad de proponer un enfoque re-construccionista sobre sus fundamentos vigentes. *Revista de Psicopedagogía REPSI*.
- Ocampo, A. (2018). Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?, 15–51.
- Ocampo, A. (2020). Sobre las condiciones de producción de la educación inclusiva y sus posibilidades de interrupción. *Centro de Estudios Latinomaericanos de Educación Inclusiva*.
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU. (2020). *La educación durante la COVID-19 y después de ella*.
- Pabón, R. (2012). Las Tensiones de la Educación Inclusiva. *Esfera*, 1(2), 1–14.
- Pegalajar-Palomino, M. del C., & Ruiz, M. de J. C. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 19(1), 84–97.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- PNUD. (2019). *Informe sobre desarrollo humano 2019. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Vol. 21)*. Recuperado de [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2019\\_overview\\_-\\_spanish.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf)
- Puentes, L., Vaca, A., Forero, C., Ocampo, G., & Patiño, M. (2020). *Lineamientos para una política de educación inclusiva*. <https://doi.org/10.18359/docinst.5421>

- Reimers, F. (2020). Entrevista a Fernando Reimers. Educar en Pandemia. *SOMOS SEK*, (June).
- Sanahuja-Ribés, A. (2020). Estudio de caso sobre prácticas inclusivas y democráticas en educación secundaria obligatoria: implicaciones para la orientación educativa. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 403–429. <https://doi.org/https://doi.org/10.21501/22161201.3076>
- Schmelkes, S. (2012). Hacia una visión más integral en la atención educativa de sectores en condiciones de vulnerabilidad. *Perfiles Educativos*, 34(SPL.ISS), 181–188.
- SEP. (2016). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica*. Recuperado de [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM\\_Equidad-e-Inclusion\\_digital.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf)
- SEP. (2019a). Estrategia Nacional de educación inclusiva.
- SEP. (2019b). *Principales cifras del sistema educativo nacional*. Secretaría de Educación Pública (Vol. 53). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon/Marco de Acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos sin excepción*. Recuperado de <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- Vega, V., Navarro, M., Perez, L., & Guerrero, D. (2020). Impacto de la COVID-19 en el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 5–17. Recuperado de [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3672037](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3672037)
- Vercellino, S. (2020). *Educación inclusiva y condiciones de escolarización: aportes para pensar el aparato escolar en tiempos de pandemia*. *Orphanet Journal of Rare Diseases* (Vol. 21). <https://doi.org/10.1155/2010/706872>
- Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-

efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and Teacher Education*, 75, 343–355.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.011>