

La reforma educativa inclusiva en México

Análisis de sus textos de política

SHARON STEPHANIE SOLIS DEL MORAL* | MARÍA GUADALUPE TINAJERO VILLAVICENCIO**

El artículo se centra en el análisis de los textos de política de la educación inclusiva impulsada por el actual gobierno de México (2018-2024). Aborda, desde los planteamientos teóricos de Stephen Ball sobre las políticas, ¿qué demandas impone la política de educación inclusiva a los docentes de las escuelas primarias indígenas?, y ¿cuáles son los lineamientos pedagógicos que proporciona a los docentes para su trabajo en la escuela y en el aula? El análisis cuantitativo evidencia la corresponsabilidad para el cumplimiento de las acciones, donde la mayor parte es responsabilidad de la federación y la escuela, por lo que el nivel estatal queda desdibujado. El análisis cualitativo muestra una insuficiente articulación entre los textos de política y concluimos que son mayores las demandas hacia el profesorado de educación básica que los lineamientos u orientaciones que tienen a su disposición para poner en práctica la política de educación inclusiva.

This article analyzes the inclusive education policy texts promoted by the current Mexican government (2018-2024). It addresses, from the perspective of Stephen Ball's theoretical approaches on policies, what demands does the inclusive education policy impose on teachers at indigenous primary schools? And what are the pedagogical guidelines that it provides for teachers to do their work at school and in the classroom? The quantitative analysis evidences the co-responsibility for the fulfillment of the actions, and that most of it this responsibility lies in the federation and the school, so the state level is blurred. The qualitative analysis shows insufficient articulation between the policy texts, and we conclude that the demands placed on basic education teachers are greater than the guidelines or orientations they have at their disposal to implement the inclusive education policy.

Palabras clave

Análisis de textos
Educación inclusiva
Política educativa
Educación primaria
Demanda educativa
Educación indígena

Keywords

Text analysis
Inclusive education
Educational policy
Primary education
Educational demand
Indigenous education

Recepción: 25 de mayo de 2021 | Aceptación: 24 de septiembre de 2021

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>

* Auxiliar de investigación en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) (México). Maestra en Ciencias Educativas. Líneas de investigación: sujetos educativos y prácticas discursivas. Publicación reciente: (2019, en coautoría con M. Tinajero), "Inclusión y gestión escolar en escuelas indígenas de México", *Revista Perspectiva Educativa*, vol. 58, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.945>. CE: sharon.solis@uabc.edu.mx

** Profesora investigadora de tiempo completo en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) (México). Doctora en Educación. Línea de investigación: sujetos educativos y prácticas discursivas. Publicación reciente: (2020, en coautoría con C. Castañeda-Sánchez), "Recontextualización de la política de gestión en escuelas indígenas de tiempo completo en Baja California", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 28, núm. 19. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4554>. CE: tinajero@uabc.edu.mx

INTRODUCCIÓN

En México, la educación inclusiva adquirió centralidad en el actual gobierno (2018-2024), el cual, con el fin de promoverla, impulsó una reforma educativa para crear una Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2019a). Su planteamiento se encuentra contenido en distintos textos de política: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), la Ley General de Educación (LGE) y documentos sobre la NEM, en los que exponen las diversas estrategias nacionales promovidas por la federación,¹ una de ellas la de educación inclusiva.

La reforma al artículo 3° constitucional establece que la educación impartida por el Estado debe ser: “obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (DOF, 2019a: 1). Por su parte, las autoridades educativas han señalado que la NEM, además, deberá ser nacional, democrática, humanista, equitativa, integral, de excelencia, intercultural e inclusiva. Igualmente, afirman tener interés en desarrollar una propuesta pedagógica congruente, capaz de incidir en los aprendizajes de todos los estudiantes del sistema educativo nacional (SEN) (SEB, 2019).

Asimismo, la reforma de la LGE (DOF, 2019b) reafirma los criterios educativos estipulados en la Constitución y determina que la educación inclusiva debería atender las necesidades, capacidades, circunstancias, estilos y ritmo de aprendizaje de todos los alumnos, así como eliminar cualquier forma de exclusión, discriminación y cualquier condición que se erija en una barrera al aprendizaje y la participación (BAP).

Así, a partir de tales lineamientos, la Estrategia nacional de educación inclusiva (ENEI) pretende convertir al SEN “en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas,

niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades” (SEP, 2019b: 5). La ENEI está estructurada alrededor de 12 principios, 11 componentes y seis ejes rectores, los últimos con sus correspondientes objetivos, metas, acciones, instrumentos de medición y agentes responsables. En conjunto, estos documentos constituyen los textos de la política de educación inclusiva.

Stephen Ball (1993) sostiene que la política puede considerarse como un texto, un discurso y una práctica, y declara que para el estudio de las políticas se requiere analizar detenidamente cada una de estas dimensiones. Asimismo, cuestiona lo que otros autores señalan como implementación de la política, porque para este autor los textos de política son, por lo general, escritos dirigidos a docentes y escuelas pero sólo existen de manera hipotética; es decir, raramente dictan cómo llevarla a la práctica (Ball *et al.*, 2012). Así mismo, postula que las políticas son recontextualizadas por los distintos actores educativos a partir de dos procesos: la interpretación y la traducción; sólo posterior a esto las políticas son puestas en práctica en las escuelas y en las aulas (Beech y Meo, 2016).

A partir de estos postulados nos propusimos analizar los textos que constituyen la política de educación inclusiva, ya que establecen el conjunto de principios, propósitos, estrategias y acciones que los actores educativos de distintos niveles de autoridad deberán interpretar y traducir para la puesta en marcha de prácticas inclusivas en las escuelas. Consideramos que estos textos de política no sólo norman la vida educativa del país, sino que también se convierten en una exigencia para las escuelas y los agentes educativos que laboran en ellas. En este escenario nos planteamos indagar: ¿qué demandas impone la política de educación inclusiva a los docentes

¹ En 2019, el gobierno federal anunció el impulso de tres estrategias nacionales: Estrategia nacional de mejora de las escuelas normales, Estrategia nacional de atención a la primera infancia y Estrategia nacional de educación inclusiva.

de las escuelas primarias indígenas? Y ¿cuáles son los lineamientos pedagógicos que proporciona esta política a los docentes para su trabajo en la escuela y en el aula?

EL ESTUDIO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA: EL ABORDAJE TEÓRICO DE STEPHEN J. BALL

En el campo de la investigación educativa, el estudio de la política educativa ocupa un lugar importante. Aunque investigadores de diversas disciplinas (antropología, sociología, ciencias políticas, ciencias de la educación, etc.) han avanzado hacia la comprensión de las políticas educativas (Beech y Meo, 2016), en este estudio interesa particularmente el abordaje teórico desarrollado desde la sociología política de Stephen J. Ball, quien se ha convertido en uno de los investigadores más importantes en el campo de las políticas educativas en el Reino Unido.

Sus estudios se caracterizan por ser teóricamente eclécticos, pues, para el autor, el estudio de fenómenos sociales complejos, como es el caso de las políticas educativas, requiere de la articulación de distintas perspectivas teóricas para enfrentar las contradicciones y limitantes que éstas conllevan (Ball, 1993; Beech y Meo, 2016). En este sentido, estipula que en una investigación la teoría tiene un rol fundamental: es una “caja de herramientas” que proporciona elementos para la problematización, interpretación, análisis y comprensión de un fenómeno.

La política y sus dimensiones

La política es un término complejo de definir. Su raíz etimológica proviene del griego antiguo *politiké*, que se refiere a la actividad pública de los ciudadanos. En español, el término tiene diversas acepciones: de acuerdo con la Real Academia Española (2019), la política puede ser entendida como adjetivo o como sustantivo, y de acuerdo con sus significados, Castañeda (2020) las agrupó de la siguiente manera:

a) campo de estudio; b) actividades públicas, es decir, las que competen a todo ciudadano (opinión, voto); c) actividades específicas de algunos miembros de la sociedad orientadas al gobierno de diferentes tipos o niveles; d) formas de proceder, tales como directrices o normativas para determinadas actuaciones; e) actitud o atributo social: adjetivos que designan determinadas conductas o relaciones de afinidad; f) función o desempeño, relativo a las personas que realizan las actividades específicas (inciso c de esta lista) (Castañeda, 2020: 59).

En el caso del idioma inglés hay tres palabras con el mismo origen etimológico *polis*, pero con distintos significados: a) *polity*, es el espacio en el que un gobierno ejerce normativa e ideológicamente su función; b) *politics*, son las actividades que se realizan dentro de este espacio (*polity*) y el estudio teórico práctico del mismo; y, c) *policy*, se refiere a los programas, planes de acción, reglas o normativas proclamadas de manera oficial por un gobierno (Castañeda, 2020).

De acuerdo con Ball (1993), un problema recurrente en el campo de la investigación sobre políticas educativas es la manera en la que éstas se definen, pues tales acepciones influyen en la forma en la que las políticas son investigadas. Desde el planteamiento teórico del autor, no existe una definición única sobre la política; por el contrario, propone entenderla a partir de tres dimensiones: “como texto, como discurso y como puesta en acto” (Beech y Meo, 2016: 10), además de considerarla como un proceso diverso sujeto a múltiples interpretaciones (Ball *et al.* 2012). Consideramos que el estudio de las políticas exige examinar cada una de estas dimensiones, pues ninguna por sí sola es capaz de representar la complejidad de la política en su conjunto.

La política como texto

La política puede concebirse como una representación codificada de manera compleja a

través de textos y artefactos (materiales utilizados, por ejemplo) que son decodificados y recodificados a través de un proceso de interpretación y traducción. Para conceptualizarla como un texto, requiere ser entendida como codificaciones producidas por medio de luchas, compromisos, intereses y negociaciones, producto de distintas etapas en el proceso de formulación (Ball, 1993; Ball *et al.* 2012; Beech y Meo, 2016), de tal forma que la política es una codificación de un conjunto de significados escritos en textos que constituyen el discurso oficial del Estado y, por lo tanto, es compleja, incompleta y cambiante (Beech y Meo, 2016).

De acuerdo con Ball, es necesario considerar que los textos de política: a) tienen una historia representativa e interpretativa, pues los propósitos y mecanismos que se plantean se modifican con el tiempo y son representados de diferentes maneras por distintos actores e intereses (Ball, 1993); b) plantean problemáticas que deben ser resueltas por los actores en sus contextos, aun cuando no se llega a especificar claramente qué hacer para solucionarlas, sino que se postulan circunstancias y se reduce el rango de opciones para su posible atención; c) no se introducen en un vacío institucional, sino en escuelas y en contextos específicos a partir de los cuales los sujetos construyen sus respuestas (Ball, 1993; Ball *et al.*, 2012; y d) se encuentran en circulación de manera simultánea con otros textos de política, lo que puede significar que la puesta en práctica de alguna inhiba, intervenga o contradiga la puesta en práctica de otra (Ball, 1993).

La política como discurso

El discurso político se construye a partir de los significados y posibilidades de pensamiento que despliegan los sujetos sobre la política, esto es, lo que pueden decir los involucrados en un momento y en un lugar determinado, y con cierta autoridad. Aunque el discurso no se reduce al lenguaje, el discurso también “habla”, es decir, los sujetos forman parte de

lo que las subjetividades, el conocimiento y las relaciones de poder construyen y transmiten; en síntesis, habla la política y los sujetos toman posiciones con respecto a lo que se demanda de ellos (Ball, 1993).

Ball (1993) enfatiza que el efecto de la política en los sujetos es principalmente discursivo, pues conciben posibles respuestas a las políticas mediante los conceptos y el lenguaje que el discurso pone a su disposición. En este sentido, a través del discurso se modifican las respuestas de los sujetos o se despliegan posibilidades de pensar de determinada manera, se delimitan sus respuestas y se restringe el espacio discursivo de sus interpretaciones (Beech y Meo, 2016). La política como discurso debe ser vista como un “ejercicio de poder a través de la producción de verdad y conocimiento” (Ball, 1993, cit. en Beech y Meo, 2016: 12), ya que, mediante el discurso se define lo que es aceptable, deseable e inclusive inapropiado.

La política como práctica

Las políticas se introducen a las escuelas formuladas como textos y discursos, pero son los actores escolares quienes las ponen en acto o en práctica. Por lo anterior, para Ball *et al.* (2012) la puesta en práctica debe concebirse desde el contexto real y holístico de los sujetos, como un proceso dinámico, inestable, complejo, contingente y no lineal.

La puesta en práctica de la política supone la traducción de los textos de formulaciones abstractas en acciones y en prácticas situadas, en las que se involucran “interpretaciones de interpretaciones” (Rizvi y Kemmis, 1987, cit. en Ball, 1993: 11). En las escuelas, son los actores educativos quienes dotan de significados a los textos de política en función de su biografía profesional, experiencia, subjetividad, contexto histórico, institucional y social, así como desde su identidad profesional y posición dentro del sistema educativo local (Beech y Meo, 2016).

En este sentido, difícilmente puede predecirse cómo las políticas serán puestas en práctica, ni cuál será su efecto en las escuelas y en los actores educativos. La práctica se caracteriza por su versatilidad, por tanto, puede diferir incluso entre los actores de una misma institución y, aunque la escuela se encargue de darle sentido a la política, no pueden obtenerse resultados diversos, pues la práctica de los sujetos no la determina exclusivamente la política (Ball, 1993; Ball *et al.*, 2012).

Entre las complejidades de la puesta en práctica se encuentra el hecho de que las políticas son planeadas por otros actores educativos, quienes, por lo regular, no toman en cuenta las circunstancias reales en las que se pondrán en práctica. Además, quienes diseñan la política esperan que, en las escuelas, los docentes se familiaricen y pongan en acción múltiples políticas educativas, aunque en ocasiones resulten contradictorias entre sí (Ball *et al.*, 2012).

Desde este abordaje teórico exploraremos las particularidades de cada una de las dimensiones de la política para evitar una perspectiva reduccionista.

MARCO NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO

Hace tres décadas que la educación inclusiva ingresó a la agenda educativa a nivel internacional, específicamente a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y las subsecuentes conferencias y foros internacionales realizados por el mismo organismo sobre ese tema. Sin embargo, pese al interés de los organismos internacionales, en muchos sistemas educativos la inclusión como práctica cotidiana aún no es una realidad en las escuelas (Arzate, 2018; García-Cedillo, 2018).

En el marco de dichos eventos, diversos países latinoamericanos se comprometieron

a impulsar una serie de transformaciones en materia de política educativa con el fin de promover una educación inclusiva; aunque son evidentes los avances en la materia, persisten las brechas que esbozan indudables desafíos para los sistemas educativos (Blanco, 2014).

En el caso mexicano, el interés del Estado por desarrollar una educación inclusiva ha sido gradual. A grandes rasgos, se pueden identificar cuatro momentos clave en su desarrollo. En la década de los noventa, las políticas educativas inclusivas se caracterizaban por tener una orientación hacia la integración educativa, entendida por Juárez *et al.* (2010: 67) como: “el proceso educativo en el cual niños y niñas con necesidades educativas especiales de aprendizaje pueden ser incorporados paulatinamente en las aulas regulares”.

Años más tarde se vislumbró el interés por el desarrollo de una educación inclusiva con una orientación centrada en la educación para todos y no específicamente en la integración. El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007: 7) buscaba convertir a cada escuela del país “en un espacio caracterizado por la calidad, la inclusión y la seguridad”, aunque no se especificaron los mecanismos para lograrlo.

Fue hasta el sexenio 2013-2018 cuando tuvo un mayor sustento normativo: el PSE 2013-2018 (SEP, 2013) estableció como meta nacional garantizar un sistema educativo inclusivo, por lo que se introdujo un apartado de inclusión y equidad y se desarrollaron diversas líneas de acción orientadas a promover una educación inclusiva (por ejemplo, la línea 3.5.1 del programa refería el marco regulatorio con un enfoque inclusivo en todos los niveles educativos; y la línea 3.6.7 estipuló impulsar el fortalecimiento de la inclusión y equidad educativa mediante los gobiernos estatales y municipales). A partir de tales preceptos, el gobierno federal impulsó el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica, que operó a través de reglas de operación específicas desde 2014 hasta 2019.

Asimismo, en la reforma curricular de dicho sexenio la educación inclusiva no quedó fuera. La “Ruta para la implementación del modelo educativo 2017” determinó que la inclusión debía ser uno de los principios que orientara el funcionamiento del SEN, además de considerar su potencial para eliminar las barreras que enfrentan los estudiantes (SEP, 2017a). En el plan y programas de estudios para la educación básica (“Aprendizajes clave para la educación integral”) se estipuló que las escuelas tendrían que ser espacios para la construcción de entornos inclusivos, donde el profesorado basara su práctica pedagógica en el reconocimiento y la valoración de la diversidad estudiantil (SEP, 2017b).

También, como parte de la reforma curricular, la SEP publicó la “Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica”, y aunque este documento asume teóricamente la postura de la educación inclusiva basada en una educación para todos sin distinciones, las acciones en concreto se circunscriben a las necesidades de poblaciones específicas: estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades de aprendizaje, conducta o comunicación (SEP, 2018). Además, esta estrategia fue una adaptación del índice de inclusión² propuesto por Booth y Ainscow (2000; 2015), el cual propone elaborar un plan de trabajo durante las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE) e incorporarlo a la entonces denominada Ruta de Mejora Escolar (SEP, 2018).

En el presente gobierno federal (2018-2024) la educación inclusiva ha tenido un mayor sustento normativo, pues se propone como uno de los ejes que articula la reforma educativa actual, y se acompaña de un conjunto de cambios en la legislación, como ya se señaló: en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, los lineamientos para una Nueva

Escuela Mexicana y la Estrategia nacional de educación inclusiva.

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Para llevar a cabo el estudio partimos de un diseño fundamentado en la metodología cualitativa, entendida como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales... y hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín, 2003: 123). Bajo esta perspectiva, el estudio consistió en un análisis documental de los textos de política que, de acuerdo con Massot *et al.* (2009) es una actividad sistemática y planificada, orientada a examinar documentos a través de los cuales es posible obtener información valiosa a la que quizás no se tenga acceso por otros medios.

Coffey y Atkinson (2003) sostienen que no existe una única forma de analizar los datos cualitativos y declaran que el procedimiento de análisis de datos es riguroso, metódico, analítico y sistemático, pero también flexible, imaginativo, reflexivo, sagaz y juguetón. Para el análisis de los textos de política —artículo 3° constitucional, LGE y ENEI—, se siguió la propuesta analítica de Dey (1993, cit. en Coffey y Atkinson, 2003), la cual se compone de las siguientes actividades:

- Descripción: amplia y minuciosa
- Clasificación: dotar a los datos de significado, codificarlos y categorizarlos
- Conectar los datos: encontrar patrones y conexiones para su posterior interpretación

La clasificación se realizó mediante cuadros, tablas y diagramas. En los cuadros y tablas se agruparon las acciones concretas

² El índice de inclusión tiene la intención de proporcionar, a los colectivos escolares, materiales diseñados para propiciar la construcción de comunidades escolares colaborativas, para que, en el camino a la construcción de una educación inclusiva, las escuelas sigan su propio proceso en función de sus contextos y realidades (Booth y Ainscow, 2000).

estipuladas en los textos de política; y en los diagramas, las demandas que estas acciones significan para el profesorado. Para encontrar conexiones o patrones en los datos se comparó la información empírica entre sí, por lo que se analizó la congruencia entre los tres textos de la política.

RESULTADOS: LAS DEMANDAS Y ORIENTACIONES DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Dos documentos son centrales para entender hacia dónde se dirige la política inclusiva: la reforma al artículo 3° constitucional de 2019 y la Ley General de Educación a partir de los cambios que se introdujeron en 2019. La primera establece que la educación impartida por el Estado debe ser obligatoria, pública, laica, gratuita, universal e inclusiva, y que, para el cumplimiento del último criterio, es necesario considerar las capacidades, las circunstancias y las necesidades de los estudiantes, así como realizar ajustes razonables e implementar medidas específicas para eliminar las BAP (DOF, 2019a).

Entre las modificaciones realizadas, el Estado se compromete a que la educación en México:

- Se base en el respeto a la dignidad de las personas bajo un enfoque de derechos humanos.
- Sea equitativa, al impulsar medidas para luchar contra las desigualdades y promover acciones para mejorar las condiciones de vida de los estudiantes en las escuelas de educación básica de alta marginación.
- Sea plurilingüe e intercultural, al basarse en el reconocimiento, respeto y preservación del patrimonio cultural.
- Asegure el acceso, la permanencia y la participación de los niños y jóvenes mexicanos (DOF, 2019a).

Mientras la Constitución nombra las principales características y fines de la educación, la LGE presenta un mayor desarrollo normativo y conceptual sobre la educación inclusiva. En el capítulo VIII es definida como “el conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación” (DOF, 2019b: 61).

Además, la LGE estipula que la educación inclusiva: a) se fundamenta en la valoración de la diversidad, la búsqueda del máximo logro de los aprendizajes, la participación y continuidad de los estudios; b) hace énfasis en los grupos de la población que se encuentran en mayor riesgo de exclusión y marginación en todos los tipos y niveles educativos; y c) busca instrumentar acciones para que ninguna persona quede excluida del SEN “por motivos de origen étnico o nacional, creencias religiosas, convicciones éticas o de conciencia, sexo, orientación sexual o de género, así como por sus características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje” (DOF, 2019b: 61).

El artículo 7 fracción II del mismo documento determina que, para que la educación sea inclusiva, es necesario que: a) responda a las características, capacidades, necesidades, habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes; b) elimine las distintas BAP que enfrentan los estudiantes; c) establezca educación especial en todos los tipos, niveles y modalidades educativas; y d) provea los materiales y recursos técnico-pedagógicos necesarios para los servicios educativos (DOF, 2019b).

Un examen más detenido muestra que la mayoría de las acciones planteadas en el capítulo VIII de esta ley apuntan hacia la atención de estudiantes con alguna discapacidad y, por ende, se refieren principalmente al campo de la educación especial. Otras, en menor proporción, se orientan hacia la eliminación de las BAP

Cuadro 1. Clasificación de las acciones enunciadas en la LGE

Eliminación de las BAP:	Instaurar un sistema de diagnóstico temprano y atención especializada
	Asegurar la formación del personal docente
	Promover políticas, prácticas y actitudes inclusivas
Educación especial para todos:	Garantizar el derecho de personas con discapacidad o condiciones especiales a recibir educación, aprender y desarrollar habilidades para la vida
	Prestar educación especial para estudiantes con alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes en los niveles de educación obligatoria
	Brindar educación especial en condiciones apropiadas para los alumnos
	Ofrecer formatos accesibles para brindar educación especial
	Facilitar el aprendizaje del sistema braille, de la lengua de señas y otros modos, medios y formatos de comunicación
	Garantizar que los estudiantes sordos, ciegos o sordociegos reciban educación en los modos y medios de comunicación más oportunos de acuerdo con sus necesidades
	Garantizar que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad
	Emitir lineamientos para el diagnóstico, la acreditación y certificación de estudiantes con aptitudes sobresalientes
Emitir lineamientos orientadores para la prestación de servicios de educación especial	

Fuente: elaboración propia a partir de DOF (2019b).

y ninguna alude, de forma directa, a la atención de las características de los estudiantes y la provisión de recursos técnico-pedagógicos y materiales. A partir de lo anterior, las acciones enunciadas en el texto de política de la LGE pueden ser clasificadas en dos grandes categorías (DOF, 2019b), como muestra el Cuadro 1.

En términos generales, es posible afirmar que algunas de las acciones planteadas pueden ser llevadas a la práctica con relativa facilidad, siempre y cuando existan las condiciones en los diferentes contextos escolares. Sin embargo, otras son más complejas, por ejemplo, la promoción de políticas, prácticas y actitudes inclusivas, ya que su impulso dependerá, como lo apunta García *et al.* (2013), del significado otorgado por los actores al concepto (educación inclusiva) o, como lo postulan Ball *et al.* (2012), serán puestas en práctica una vez que los sujetos involucrados se apropien de ellos a través de los procesos de traducción e interpretación.

Otro aspecto destacable de la LGE es la distinción que ahí se hace sobre los tres diferentes niveles de autoridad educativa: federal

(nacional), de las entidades federativas (estatal) y local; no obstante, en la mayoría de las acciones sugeridas no se especifica qué autoridad responsable llevará a cabo las acciones, a excepción de la emisión de los lineamientos para prestar el servicio de educación especial y la atención a los estudiantes con aptitudes sobresalientes (a cargo de las autoridades educativas federales).

Estrategia nacional de educación inclusiva (ENEI)

La ENEI puede ser considerada como un mecanismo a través del cual se precisan las acciones plasmadas en la LGE para su práctica. El documento propone la transformación del SEN, caracterizado como inflexible, inequitativo, estandarizado y centralizado, en un sistema más inclusivo, pertinente y flexible, capaz de identificar y eliminar las BAP que los estudiantes enfrentan, tanto en el mismo SEN, como en sus entornos (SEP, 2019b).

El apartado del marco normativo de la ENEI señala que existen diversas acepciones respecto al término inclusión, entre ellas, la

escolarización de estudiantes con discapacidad, una respuesta a los estudiantes que presentan problemas conductuales y atención de grupos en mayor riesgo de exclusión. No obstante, afirma que la actual política asume la inclusión como el “desarrollo de una escuela común, no selectiva, organizada para acoger la diversidad y asegurar el logro educativo de todas las personas” (SEP, 2019b: 17), y no sólo de colectivos específicos, como estipulan las primeras acepciones.

Desde esta concepción se aspira a desarrollar modelos educativos capaces de responder a la diversidad, replantear la función de la escuela y transformar el SEN. Así, esta perspectiva sostiene que la educación inclusiva se sustenta en la valoración de todos los estudiantes, el reconocimiento de los derechos de las personas, la eliminación de cualquier forma de discriminación, el respeto por sus diferencias, el compromiso con los estudiantes que se encuentran en mayor desventaja social y la transformación de prácticas, culturas y políticas que inhiben la atención a la diversidad (SEP, 2019b).

Las definiciones expuestas en la ENEI proceden del trabajo de Ainscow y Miles (2008), aunque no se les otorga la correspondiente autoría. Los autores precisan cinco concepciones de la inclusión, a diferencia de la ENEI, que retoma sólo cuatro, pues la definición adoptada en la estrategia es el resultado de la unión de dos premisas: escuela para todos y educación para todos. También es importante destacar que la LGE y la ENEI no asumen la misma definición de educación inclusiva: mientras que la LGE se centra en la eliminación de las BAP, la ENEI se orienta a la atención a la diversidad. Ambas cuestiones son centrales en el marco teórico de Ainscow (2005) y en el índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2015).

Asimismo, la ENEI desarrolla conceptualmente las BAP y asevera que la exclusión

educativa se manifiesta a partir de ellas. Éstas se definen como las condiciones normativas, organizacionales, pedagógicas, físicas, administrativas y actitudinales dentro del sistema educativo que impiden que los estudiantes accedan, permanezcan, concluyan y construyan sus aprendizajes. Se clasifican en barreras estructurales, normativas y didácticas (SEP, 2019b).

Las barreras estructurales son de índole general y la ENEI asume que son resultado de un sistema que normalizó la exclusión y la desigualdad, y que constituyen la fuente de actitudes, prácticas y políticas que invisibilizan, excluyen, discriminan o etiquetan a las personas, por ejemplo, los currículos inflexibles y homogéneos. Las barreras normativas proceden de las leyes, las políticas, los lineamientos, las disposiciones administrativas, los ordenamientos y los programas que dificultan, impiden o limitan el acceso, el trayecto formativo y el aprendizaje y participación de los estudiantes; se infiere, entonces, que será necesario un reordenamiento al respecto. Las barreras didácticas son las prácticas educativas y actitudinales que se desarrollan en el entorno escolar y que se caracterizan por desplegar bajas expectativas académicas, por no ser culturalmente pertinentes y no atender los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo el uso de estrategias y materiales didácticos homogéneos (SEP, 2019b).

En el marco operativo, la ENEI establece sus principios rectores, sus componentes y sus ejes estratégicos —también llamados ejes rectores.

Como se observa en el Cuadro 2, los 11 componentes de la ENEI constituyen la base para el desarrollo de los 12 principios y los seis ejes rectores. Cada uno de ellos tiene particularidades. El Cuadro 3 agrupa sus 11 componentes y sus acciones específicas.

Cuadro 2. Componentes, principios y ejes rectores de la ENEI

Ejes rectores	Principios rectores	Componentes
1. Armonización legislativa y normativa	1. Armonía progresiva	1. Proyecto escolar para la inclusión
2. Desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo	2. Corresponsabilidad	2. Estructura programática y presupuestal
3. Formación de los agentes educativos	3. Diversidad	3. Estrategias de evaluación para la educación inclusiva
4. Sistema integral de información para la educación inclusiva	4. Equidad en inclusión	4. Diagnósticos con información nominal y georreferenciada
5. Centros educativos accesibles para el aprendizaje y la participación	5. Excelencia en educación	5. Gasto equitativo para la inclusión
6. Estrategias de comunicación y vinculación a favor de la inclusión intersectorial	6. Igualdad sustantiva	6. Gobernanza
	7. Inclusión	7. Formación docente
	8. Inclusión educativa	8. Entornos inclusivos
	9. Interculturalidad	9. Planeación participativa
	10. Interés superior de las niñas, niños y adolescentes	10. Armonización legislativa
	11. Interseccionalidad	11. Participación y cambio cultural
	12. Flexibilidad curricular	

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Estrategia nacional de educación inclusiva (SEP, 2019b).

Cuadro 3. Componentes de la Estrategia nacional de educación inclusiva

Componentes	Descripción de las acciones
1. Proyecto escolar para la inclusión	Elaboración de proyectos escolares para la inclusión que favorezcan el reconocimiento, valoración y promoción de la diversidad estudiantil, además de contribuir a la disminución de las BAP
2. Estructura programática y presupuestal	Diseño de un programa especial en el Presupuesto de Egresos de la Federación y las previsiones presupuestales para los siguientes ejercicios fiscales
3. Estrategias de evaluación para la educación inclusiva	Diseño de un mecanismo de seguimiento, mediante la adecuación de los sistemas de monitoreo y evaluación del control escolar y la gestión existentes
4. Diagnósticos con información nominal y georreferenciada	Elaboración de un diagnóstico sobre la desigualdad social, cultural, educativa, alimentaria, económica, laboral y tecnológica
5. Gasto equitativo para la inclusión	Previsión presupuestal para que la ENEI permita realizar las transformaciones que requiere el SEN y llegue a todos los centros escolares
6. Gobernanza	Coordinación intersectorial y de los tres órdenes de gobierno para el logro del objetivo general y la implementación de los componentes de la estrategia
7. Formación docente	Integración de un enfoque inclusivo y de atención a la diversidad en los programas de estudio de formación inicial y formación para maestros en servicio
8. Entornos inclusivos	Elaboración de un diagnóstico sobre los espacios y recursos educativos que los centros requieren para garantizar que se encuentren adaptados y donde todos los estudiantes puedan participar en igualdad de condiciones y oportunidades
9. Planeación participativa	Organización y estructura de los procesos educativos con enfoque inclusivo
10. Armonización legislativa	Actualización y alineación de las normas de acuerdo al marco nacional que aseguren el enfoque de diversidad y la identificación y atención de barreras al aprendizaje
11. Participación y cambio cultural	Diseño e implementación de acciones que garanticen la participación de todos los estudiantes para la sensibilización, capacitación, generación de alternativas y toma de decisiones inclusivas basadas en el respeto por la diversidad

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Estrategia nacional de educación inclusiva (SEP, 2019b).

Respecto a los componentes, conviene señalar que cada uno tiene implicaciones y alcances distintos, en especial si se sitúan en la heterogeneidad de los contextos y condiciones en las que se encuentran las escuelas mexicanas. El Cuadro 3 muestra que algunos de los componentes son más asequibles que otros, por ejemplo, alinear las normas de acuerdo con el marco nacional desde un enfoque basado en la diversidad, o establecer una coordinación intersectorial y entre los tres órdenes de gobierno tienen implicaciones distintas a la de disponer de entornos inclusivos en los planteles escolares, puesto que el cumplimiento de este último componente implica, por un lado, realizar un diagnóstico sobre los espacios y recursos educativos que los centros requieren y, por el otro lado, garantizar que se encuentren adaptados para que todos los estudiantes participen en igualdad de condiciones y oportunidades, lo que requiere de mayores esfuerzos.

Situar este último componente en la realidad de las escuelas mexicanas y, en particular, en las escuelas indígenas, muchas de las cuales tienen una infraestructura deficiente y cuentan con escasos recursos materiales y financieros (INEE, 2018), muestra la dificultad

que podrá presentarse para garantizar los espacios físicos y los recursos educativos necesarios para el trabajo docente. Si las condiciones no cambian, difícilmente podrán instrumentarse todos los componentes. Además, otro aspecto destacable que interviene en la puesta en práctica de los componentes es el hecho de que los diferentes actores educativos que participan en cada contexto interpretarán “las políticas más allá de lo escrito en los textos” (Martínez *et al.*, 2016: 4).

Por otro lado, la parte medular de la ENEI la constituyen los seis ejes rectores, pues de éstos se desprenden las líneas de acción. Cada eje cuenta con un objetivo particular e integra acciones de diversa índole para su cumplimiento. En total, la ENEI propone 66 líneas de acción distribuidas en los seis ejes, como se muestra en la Tabla 1.

La sección que describe los mecanismos de seguimiento y coordinación de la ENEI apunta que, para la concreción y conducción de las líneas de acción, se requiere de la responsabilidad compartida entre distintos órdenes de gobierno, y por lo tanto determina tres niveles para su ejecución: un nivel estratégico, referido a la autoridad educativa federal, principalmente la SEP;³ un nivel territorial, es

Tabla 1. Distribución de las líneas de acción en los ejes rectores

Eje rector	Líneas de acción
1. Armonización legislativa y normativa (ALN)	15
2. Desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo (DMAEI)	17
3. Formación de los agentes educativos (FAE)	8
4. Sistema integral de información para la educación inclusiva (SIIEI)	4
5. Centros educativos accesibles para el aprendizaje y la participación (CEAAP)	12
6. Estrategias de comunicación y vinculación a favor de la inclusión intersectorial (ECVII)	10
Total	66

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Estrategia nacional de educación inclusiva (SEP, 2019b).

³ También se nombran otras dependencias federales como la Subsecretaría de Educación Básica (SEB), la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), la Dirección General de Desarrollo y Gestión Educativa (DGDGE), la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP), la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), la Subsecretaría de Educación Superior (SES), la Dirección General de Presupuesto y Recursos Financieros (DGPRF), entre otras.

Tabla 2. Líneas de acción por eje rector y responsables de su ejecución

Eje rector	Líneas de acción	Responsabilidad principal			Corresponsabilidad		
		Federal	Estatal	Escolar	F-E	F-Es	F-E-E
1. Legislación	15	13	1	1	0	4	0
2. Modelos	17	17	0	0	0	14	1
3. Formación	8	8	0	0	0	3	0
4. Información	4	3	1	0	2	0	0
5. Centros	12	11	0	1	11	0	3
6. Vinculación	10	10	0	0	4	0	1
Total	66	62	2	2	17	21	5

Nota: 1= armonización legislativa y normativa; 2= desarrollo de modelos de atención con enfoque inclusivo; 3= formación de los agentes educativos; 4= sistema integral de información para la educación inclusiva; 5= centros educativos accesibles para el aprendizaje y la participación; 6= estrategias de comunicación y vinculación a favor de la inclusión intersectorial, F-E=federal-estatal, F-Es= federal-escolar, F-E-E= federal-estatal-escolar.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Estrategia nacional de educación inclusiva (SEP, 2019b).

decir, un equivalente a la SEP a nivel estatal; y un nivel escolar, a cargo de la autoridad del plantel (director o encargado del despacho) (SEP, 2019b).

En esa lógica, la ENEI nombra una instancia responsable para cada línea de acción, pero algunas acciones son compartidas para su cumplimiento. La Tabla 2 agrupa el total de acciones por eje rector, la instancia responsable y las acciones que involucran diferentes niveles de ejecución.

Como puede observarse, la mayor parte de las acciones planteadas en la ENEI son responsabilidad de la federación (62), y pocas son responsabilidad del nivel estatal (2) y escolar (2). Sin embargo, 43 de las acciones requieren de la corresponsabilidad entre los tres diferentes niveles de autoridad: 17 son responsabilidad de la federación y de la autoridad estatal, 21 de la federación y la escuela, y 5 de los tres niveles. Lo anterior indica que la estrategia es una propuesta centralizada, ya que la mayor parte de las líneas de acción recaen sobre la federación y sólo algunas sobre los estados; incluso existe mayor corresponsabilidad entre la autoridad federal y la escolar para la puesta en práctica de las acciones, lo cual, en algunos casos, implica que los gobiernos estatales serán utilizados como un puente entre los otros dos niveles.

A partir del análisis cualitativo realizado al documento de la estrategia —particularmente de las acciones que comprometen a las escuelas— se identificaron 28 líneas de acción que, en corresponsabilidad con las autoridades educativas federales, requieren de la intervención de los directivos y docentes para su instrumentación. En este sentido, las líneas de acción constituyen demandas hacia las escuelas, ya que se les solicita que atiendan específicamente ciertos rubros.

Del análisis emergieron cinco tipos de demandas hacia las escuelas: organizativas, de infraestructura, formativas, pedagógicas y extracurriculares. La Tabla 3 concentra el número de acciones y el tipo de demanda por eje rector enunciado en la ENEI.

La Tabla 3 muestra que la mayor parte de las demandas hacia las escuelas y los docentes son pedagógicas y, en menor medida, de índole organizativa, formativa, de infraestructura y extracurricular. Cabe aclarar que tales demandas prevén una corresponsabilidad entre las autoridades federales y escolares, por lo que no todo el compromiso recae sobre las escuelas, aunque se requiere de una coordinación que permita la instrumentación de lo propuesto. La Fig. 1 sintetiza las demandas pedagógicas que deberán atender los actores en las escuelas.

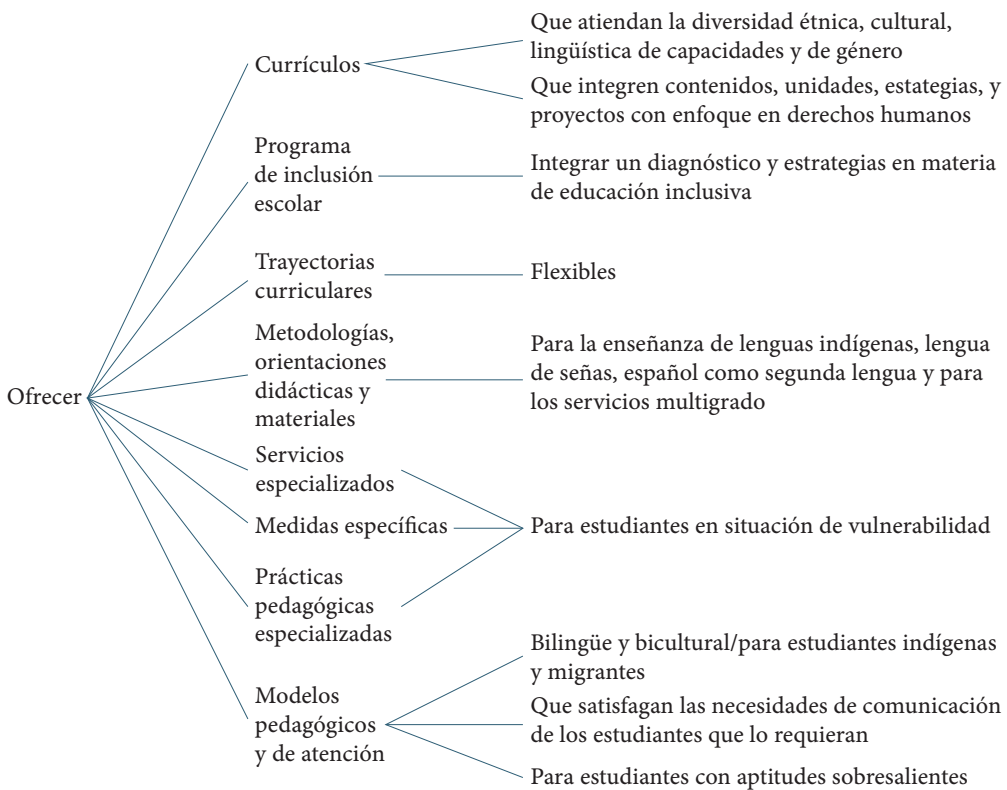
Tabla 3. Clasificación de las demandas para las escuelas

Eje rector	Líneas de acción	Demandas				
		Organizativas	Infraestructura	Pedagógicas	Formativas	Extracurriculares
1. ALN	5	3	0	2	0	0
2. DMAEI	15	2	0	12	0	1
3. FAE	3	0	0	0	3	0
4. CEAAP	4*	3	2	3	0	0
5. ECVII	1	0	0	0	0	1
Total	28	7	2	17	3	2

Nota: *Dos de las líneas de acción de este eje rector demandan cuestiones organizativas, de infraestructura y pedagógicas, por lo que se contabilizó en las columnas correspondientes.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Estrategia nacional de educación inclusiva (SEP, 2019b).

Figura 1. Demandas pedagógicas de la ENEI



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Estrategia nacional de educación inclusiva (SEP, 2019b).

Como se aprecia en la Fig. 1, la ENEI impone acciones y actividades con distintas implicaciones. Por un lado, las autoridades desarrollarán y procurarán los modelos y los servicios especializados, y por el otro, los actores educativos deberán demostrar conocimientos,

habilidades y capacidades específicas; por ejemplo, para que un profesor sea capaz de ofrecer modelos de atención accesibles que satisfagan las necesidades de comunicación de un alumno ciego necesita conocer el sistema braille y contar con habilidades pedagógicas

para la enseñanza a través de distintas estrategias y con apoyo de materiales especializados.

En resumen, las demandas pedagógicas se orientan hacia la atención de distintas poblaciones estudiantiles; por ejemplo: estudiantes en situación de vulnerabilidad, con aptitudes sobresalientes, con discapacidad, indígenas y migrantes; a diferencia de lo propuesto en la LGE que coloca el énfasis en la atención de estudiantes con alguna discapacidad.

Por su parte, los lineamientos pedagógicos identificados en los textos de política se pueden clasificar —dadas sus características— en dos tipos: generales y específicos; antes de precisar en qué consiste cada uno cabe destacar que ambos se sitúan primordialmente en la ENEI. Los generales son orientaciones para el trabajo escolar y áulico, y son: el desarrollo de un diseño universal para el aprendizaje, realizar ajustes razonables, tomar medidas específicas en los casos que se requieran, utilizar apoyos para aumentar la capacidad de la escuela de responder a la diversidad, y basarse en el principio fundamental de accesibilidad para abatir el aislamiento, la exclusión y la discriminación (SEP, 2019b).

Por otro lado, los lineamientos pedagógicos enunciados tanto para las instituciones como para los actores educativos consisten en una serie de documentos, todos proyectados para elaborarse en el periodo 2019-2024:

- Documento con criterios para mantenimiento y remodelación
- Documento con protocolos de protección civil
- Mecanismo de diagnóstico de infraestructura escolar accesible
- Documento de estructuras ocupacionales
- Normas de acreditación, promoción y certificación
- Lineamientos con criterios orientadores para la prestación de servicios de educación especial

- Lineamientos para la atención de alumnos con aptitudes sobresalientes en todos los tipos, niveles y modalidades
- Documento con orientaciones para implementar el modelo bilingüe bicultural
- Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigidas al aprendizaje y desarrollo integral de todos los alumnos
- Programa de enseñanza de segundas lenguas (SEP, 2019b)

De acuerdo con los títulos de los documentos que se elaborarán, es posible advertir que se pretende atender cuestiones organizativas del sistema de atención para la diversidad entre los estudiantes, de infraestructura y pedagógicas. Es importante señalar que a casi dos años de la publicación de la ENEI (2021), únicamente se han elaborado y difundido dos de los documentos señalados: las normas de acreditación, certificación y promoción; y el marco para la excelencia de la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica. Respecto a los documentos sobre cuestiones pedagógicas, el énfasis se coloca en el modelo de atención —actualmente el intercultural bilingüe—, en la enseñanza de segundas lenguas y en el desarrollo integral de los estudiantes. Finalmente, llama la atención la ausencia de lineamientos o documentos que impliquen acciones de capacitación y formación para los docentes bajo un enfoque inclusivo.

En suma, las demandas son de mayor complejidad que los lineamientos pedagógicos previstos en la ENEI; las demandas pedagógicas que se derivan del análisis realizado requieren de orientaciones específicas para su puesta en práctica. Lo anterior puede significar una tarea ardua, sobre todo, en consideración de los contextos y las condiciones tan dispares en las que se encuentran las escuelas mexicanas (Köster, 2016). En el caso de los lineamientos pedagógicos, la responsabilidad de revisar todos y cada uno de estos

documentos para poder desempeñar su labor docente recae sobre los actores educativos.

CONCLUSIONES

A la luz de los hallazgos enunciados, concluimos lo siguiente. La reforma educativa impulsada en el sexenio 2019-2024 es la primera en la que la educación inclusiva no sólo adquiere mayor relevancia en la política, sino que se consideró un criterio central para el impulso de la reforma y para la construcción de una Nueva Escuela Mexicana. No obstante, a partir del análisis de los textos de política se encontró que éstos no están suficientemente articulados entre sí y presentan contradicciones conceptuales-procedimentales, lo cual es palpable por las distintas maneras en cómo se define la educación inclusiva y los grupos de atención a los que se dirigen las políticas. Consideramos que este tipo de contradicciones puede tener implicaciones para el trabajo docente y conlleva riesgos en la puesta en práctica de la política. No debe obviarse que es en las escuelas donde los sujetos educativos le otorgan significado a los textos de política, y que en ese proceso interviene su trayectoria profesional, su experiencia y su subjetividad (Beech y Meo, 2016), pero, sobre todo, media su contexto situado, es decir, las condiciones materiales en las que desarrolla su práctica (Ball *et al.*, 2012).

Respecto a las acciones planteadas en los textos de la política concluimos que, en el caso particular de la LGE, se plantean acciones viables para la puesta en práctica con relativa facilidad y en consideración de los contextos (por ejemplo, garantizar el derecho de recibir educación a personas con discapacidad o condiciones especiales), pero otras son más complejas, como promover políticas, prácticas y actitudes inclusivas, en primer lugar porque es evidente una falta de claridad sobre aquello que se pretende realizar y, en segundo, porque su puesta en práctica dependerá de la forma en la que los actores interpreten el concepto de inclusión, habida cuenta de que,

como advierten García *et al.* (2013), existe una amplia variedad de significados en torno al término, pues las diversas interpretaciones se relacionan con aspectos contextuales.

Por su parte, la ENEI plantea 66 líneas de acción con distintas implicaciones. El análisis realizado puso en evidencia que se plantea una corresponsabilidad para el cumplimiento de las acciones, y que la mayor parte es responsabilidad de la federación y la escuela, por lo que el nivel estatal queda desdibujado. Esto denota una clara intención centralizadora de la política de inclusión. Las líneas de acción a cargo de la autoridad escolar se traducen en demandas para los actores educativos —particularmente para el directivo y el personal docente— de manera que las demandas que impone la ENEI a las escuelas son de índole organizativa, de infraestructura, formativas, extracurriculares y pedagógicas, siendo las últimas las más representativas.

Las demandas pedagógicas inferidas del análisis efectuado requerirán de orientaciones específicas para su puesta en práctica; lo anterior puede significar una tarea ardua, sobre todo en consideración de los contextos y las condiciones tan dispares en las que se encuentran las escuelas mexicanas (Köster, 2016). Junto con las demandas se encuentran los lineamientos pedagógicos para la puesta en práctica de la política, sin embargo, dos cosas son evidentes: la primera es que son mayores las demandas hacia el profesorado que los lineamientos u orientaciones que tendrán a su disposición; y, la segunda, que no hay claridad respecto a los lineamientos pedagógicos para la ENEI, pues únicamente se enlista una serie de documentos orientadores para su instrumentación. En este sentido, consideramos que el Estado ofrece un marco normativo que demanda ciertas prácticas a los profesores, pero es poco lo que ofrece en términos de recursos materiales y formativos; además de que las escuelas no cuentan con lo necesario (infraestructura) para la puesta en práctica de aquello que se les demanda.

A manera de cierre, se considera que cada gobierno establece una serie de metas educativas plasmadas en los textos de política, los cuales no sólo tienen el propósito de normar la vida educativa del país, sino que constituyen un documento de exigibilidad hacia el sistema en conjunto, pero sobre todo hacia los docentes, quienes se encargan de darle vida a las políticas al recontextualizarlas en las escuelas, desde sus contextos culturales, institucionales, históricos, sociales y biográficos.

Finalmente, aunque la política se recontextualiza desde la interpretación y traducción de los docentes, la construcción de una educación y escuelas inclusivas va más allá; es un proceso continuo y es un desafío en el que se requiere repensar la educación, revisar y reformular los principios y prácticas en el sistema educativo y en las escuelas para responder pertinentemente a las necesidades de todos los estudiantes.

REFERENCIAS

- AINSCOW, Mel (2005), "Developing Inclusive Education Systems: What are the levers for chance?", *Journal of Educational Change*, vol. 6, núm. 2, pp. 109-124. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- AINSCOW, Mel y Susie Miles (2008), "Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora?", *Revista Perspectivas*, vol. 38, núm. 1, pp. 17-44, en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967_spa (consulta: 10 marzo de 2021).
- ARZATE, Jorge (2018), "Desafíos de inclusión educativa en México", en Andrea Pérez y Marcelo Krichesky (coords.), *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa*, Avellana (Argentina), UNDAV ediciones, pp. 60-79.
- BALL, Stephen (1993), "What is Policy? Texts, trajectories, and toolboxes", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 13, núm. 2, pp. 10-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- BALL, Stephen, Meg Maguire y Annette Braun (2012), *How Schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*, Abingdon, Routledge.
- BEECH, Jasson y Analía Meo (2016), "Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, núm. 23, pp. 1-19, en: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2417/1732> (consulta: 15 marzo de 2021).
- BLANCO, Rosa (2014), "Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer", en Álvaro Marchesi, Rosa Blanco y Laura Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, Madrid, OEI, pp. 11-36.
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2000), *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Madrid, CSIE.
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2015), *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, Madrid, CSIE.
- CASTAÑEDA, Cristian (2020), *Los procesos de recontextualización de la política de gestión escolar en dos escuelas indígenas de Baja California*, Tesis de Doctorado, Ensenada (México), Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.
- COFFEY, Amanda y Paul Atkinson (2003), *Encontrar sentido a los datos cualitativos*, Antioquia, SAGE.
- GARCÍA-CEDILLO, Ismael (2018), "La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 11, núm. 2, pp. 49-62, en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373> (consulta: 1 de abril de 2021).
- GARCÍA, Ismael, Silvia Romero, Claudia Aguilar, Karla Lomelí y Diana Rodríguez (2013), "Terminología internacional sobre la educación inclusiva", *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-29, en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/11712/18187> (consulta: 3 de abril de 2021).
- Gobierno de México-Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019a), *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*, México, en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true (consulta: 3 de abril de 2021).
- Gobierno de México-Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019b), *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*, México, en: <http://www.diputados.gob>

- [mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf](#) (consulta: 15 marzo de 2021).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007), *Programa sectorial de educación 2007-2012*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013), *Programa sectorial de educación 2013-2018*, México, en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326569&fecha=13/12/2013 (consulta: 15 de marzo de 2021).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017a), *Ruta para la implementación del modelo educativo*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017b), *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018), *Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019a), *Hacia una Nueva Escuela Mexicana*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019b), *Estrategia nacional de educación inclusiva*, México, SEP.
- Gobierno de México-SEP-Subsecretaría de Educación Básica (SEB) (2019), *Modelo educativo: Nueva Escuela Mexicana*, México, en: <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/05/modeloeducativonuevarfedumeep.pdf> (consulta: 3 de abril de 2021).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018), *La educación obligatoria en México*, México, INEE.
- JUÁREZ, José, Sonia Comboni y Fely Garnique (2010), “De la educación especial a la educación inclusiva”, *Revista Argumentos*, vol. 23, núm. 62, pp. 41-83, en: <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/352/351> (consulta: 15 de abril de 2021).
- KÖSTER, Anne (2016), “4A-Educación para los pueblos indígenas en México: una revisión estadística”, *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 11, núm. 1, pp. 33-52, en: <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2016.03> (consulta: 10 de marzo de 2021).
- MARTÍNEZ, Rosana, Carlinda Leite y Angélica Monteiro (2016), “Políticas de integración de tecnologías y formación inicial de maestros en Uruguay”, *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, núm. 22, pp. 1-25, en: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/82616/2/115705.pdf> (consulta: 10 de marzo de 2021).
- MASSOT, Inés, Inma Dorio y María Sabariego (2009), “Estrategias de recogida y análisis de la información”, en Rafael Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla, pp. 329-366.
- SANDÍN, María (2003), *Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones*, Madrid, McGraw-Hill.