

PRESENCIA DE LA TEMÁTICA DE INCLUSIÓN EN LAS PONENCIAS DEL XVII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PATRICIA DUCOING WATTY / LOURDES LÓPEZ PÉREZ

Resumen:

El objetivo de este artículo es identificar, a partir de un trabajo de corte documental, la presencia de contribuciones sobre la temática de inclusión en educación presentadas en el XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa y en el VII Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación, realizados en 2023, por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, a fin de conformar la numeraria correspondiente. Se sistematizaron las 48 contribuciones localizadas para examinarlas y distinguirlas con base en un análisis de su naturaleza, del nivel educativo abordado, de los referentes conceptuales utilizados, de las autorías y de los correlatos presentes en los trabajos.

Abstract:

The objective of this article is to identify, based on documentary research, the presence of contributions on the topic of inclusion in education presented during the 17th National Congress on Educational Research and the 7th National Meeting of Graduate Students in Education, held in 2023 by the Mexican Council for Educational Research, to compile the corresponding figures. The 48 contributions on this subject were systematized to examine and distinguish them by nature, the educational level addressed, the conceptual references used, the authorship, and the correlations among the works.

Palabras clave: educación inclusiva; inclusión educativa; análisis documental.

Keywords: inclusive education; educational inclusion; documentary analysis.

Patricia Ducoing Watty: investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Ciudad de México, México. CE: pducoingw@yahoo.com.mx; pducoingw@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-7980-8712>

Lourdes López Pérez: Secretaria académica de la Universidad La Salle, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Ciudad de México, México. CE: lululopezp@yahoo.com.mx; lourdes.lopez@lasalle.mx / <https://orcid.org/0000-0002-7388-8333>

Introducción

Este texto se inscribe en el marco de los trabajos de la Comisión COMIE Incluyente (COCOI) del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Esta comisión fue establecida con el objeto de avanzar progresivamente en la temática de inclusión en los diferentes espacios sociales, educativos y culturales a fin de que todas las personas, independientemente de sus diferencias de orden físico, intelectual o lingüístico, puedan participar en las diversas actividades que se promueven en cualquier ámbito de la sociedad.

El propósito de este artículo consiste en el análisis, mediante una metodología de gabinete, de las contribuciones sobre la temática de la inclusión educativa presentadas en el XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), realizado por el COMIE, en 2023, en Villahermosa, Tabasco, México. Con base en el trabajo documental se organizaron los siguientes apartados temáticos. De entrada, se alude a las políticas educativas internacionales y nacionales, así como a los fundamentos legales en torno a la inclusión en educación. Posteriormente se presenta la numeraria de las contribuciones localizadas y el análisis de su naturaleza, el nivel educativo abordado, las autorías por género y su institución de adscripción. Enseguida se alude a los referentes conceptuales empleados y a su autoría, así como a las miradas que las y los diversos autores¹ plantearon sobre la educación inclusiva. Finalmente se evidencian los dos grandes correlatos de esta temática: el de la diversidad y el de la pedagogía. El artículo cierra con unas breves conclusiones y las referencias manejadas en el texto.

Políticas educativas y fundamentos legales de la educación inclusiva

La relevancia de este análisis radica en la emergencia de la inclusión en la sociedad actual, particularmente en el campo educativo y, en consecuencia, en la centralidad que las políticas de las agencias internacionales y nacionales le han otorgado en sus respectivas agendas. En efecto, desde el Foro Mundial de la Educación de Incheon (realizado en 2015) se convocó a todos los gobiernos a promover la equidad y la inclusión, y en la Agenda 2030 de la Unesco se estableció en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad

y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Unesco, 2016).

Esta determinación estuvo fundada en dos principios básicos: la educación como derecho humano fundamental y como un bien público. La Unesco, junto con otros organismos supranacionales, ha continuado fomentando una concepción humanista de la educación que garantice el desarrollo de los derechos humanos y que promueva la inclusión y la equidad. Incluso en el Objetivo 16, denominado Paz, justicia e instituciones sólidas, “se pretende promover sociedades pacíficas e inclusivas [...] y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles” (Naciones Unidas, 2015b:s.p.).

A nivel nacional y en el marco de la reforma de la educación de la pasada administración, se introdujo y agendó el tema de la inclusión a través de diferentes documentos legislativos, comenzado por la reforma del artículo 3º Constitucional, en el que se establece que la educación que imparta el Estado debe ser “además de obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (H. Congreso de la Unión, 2024:8). De igual relevancia resulta la reforma de la Ley General de Educación, publicada en 2019 (H. Congreso de la Unión, 2019), en la que se precisa, en el artículo 7, que la educación será inclusiva, “eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación” (H. Congreso de la Unión, 2019:3). Al ser el Estado el que tiene a su cargo la rectoría de la educación, queda establecido que este:

- a) Atenderá las capacidades circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos;
- b) Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables;
- c) Proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos, y
- d) Establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativa, la cual se proporcionará en condiciones necesarias [...] (H. Congreso de la Unión, 2019: 7).

Por otro lado, se planteó la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, como un Acuerdo Educativo Nacional (SEP, 2019a), que recoge la visión tanto de la política educativa sobre esta materia como de las políticas intersectoriales. Su objetivo consiste en convertir el sistema educativo en un “sistema inclusivo, flexible, pertinente y sensible que identifique, atienda y elimine las BAP [Barreras de Aprendizaje y la Participación...]” (SEP, 2019a:10), aquí comprendidas como barreras de corte estructural, por las cuales se ha ido normalizando la exclusión; las de corte normativo, referentes a las disposiciones que han omitido o impedido la posibilidad del acceso al derecho a la educación; y aquellas de corte didáctico, concernientes a las prácticas educativas que no han reconocido las diferencias en torno a los desiguales ritmos ni estilos de aprendizaje del alumnado.

La inclusión educativa es conceptuada en la Estrategia Nacional de Educación con base en cuatro visiones: como escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales; como respuesta a quienes presentan problemas de conducta; como atención a grupos en situación de riesgo, vulnerables, migrantes u originarios, entre otros; y como el desarrollo de una escuela regular que recibe y reconoce la heterogeneidad del alumnado. Para tal fin, se han definido seis ejes rectores: armonización de normativas, definición de modelos de atención con enfoque inclusivo, formación del personal, sistema de información para la educación inclusiva, centros educativos accesibles y estrategias de vinculación intersectorial para la inclusión.

Habrá que adicionar el alineamiento a las políticas de inclusión establecidas a partir de la más reciente reforma curricular de la educación básica y media superior, emprendida en 2022 con base en el modelo denominado la Nueva Escuela Mexicana, que suscribe los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente el 4, con el propósito de “promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo [...]” (SEP, 2019b:3.)

Entre los ejes articuladores del marco curricular de la educación básica y media superior se destaca la inclusión como el primero, por el cual se pretende favorecer la inclusión de las diferencias como un principio fundamental para avanzar hacia una educación equitativa que reconozca la diversidad y trabaje con ella.

Presencia de la temática de inclusión en los trabajos del CNIE

En el XVII CNIE se registraron 2,536 contribuciones, distribuidas en las 18 áreas temáticas que sirvieron de base en la organización del evento, de las cuales solamente 48 abordaron la educación inclusiva o la inclusión educativa desde muy diversos aspectos y modalidades; estos no alcanzan a representar ni siquiera 2% del total de los trabajos e incluyen aquellos que fueron presentados en la edición correspondiente al VII Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación (ENEPE).

Las áreas temáticas que destacan con las mayores frecuencias son: 8: Procesos de formación, en primer lugar, al concentrar el mayor número de trabajos sobre el tema, seguida por el área 13: Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo y, finalmente, con el mismo número de contribuciones, las áreas 14: Educación y valores y 18: Tecnologías de la información y la comunicación en educación.

Por otro lado, las áreas que carecieron de trabajos sobre la temática son: 2: Historia e historiografía de la educación, 5: Currículo, 6: Educación en campos disciplinares, 10: Política y gestión de la educación, 11: Educación superior y ciencia, tecnología e innovación, 12: Evaluación educativa y 17: Educación ambiental para la sustentabilidad. A excepción del área 2, en la que la temática a la que aludimos puede no tener cabida, al parecer, se advierte que las comunidades académicas de todas las demás áreas, en donde la inclusión tendría que ser una cuestión nodal, no han logrado visibilizar la diversidad de necesidades del alumnado para garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos, ni han atendido los lineamientos de política educativa nacional e internacional al respecto (tablas 1 y 2).

Naturaleza de las contribuciones de educación inclusiva

Con base en la tipología establecida en el COMIE para la recepción de contribuciones al XVII Congreso, de los 48 trabajos que abordaron la inclusión en educación, 62.50% se inscribió en la modalidad de reportes parciales o finales de investigación, 27.08% refirió a aportaciones de naturaleza teórica, mientras que solamente 10.42% a intervenciones educativas. Es de destacar que en todas las áreas en las que se ubicaron abordajes de inclusión en educación se presentaron reportes parciales o finales de investigación, en tanto que las intervenciones educativas se localizaron exclusivamente en las áreas de Procesos de formación, Convivencia, disciplina y violencia,

Multiculturalismo, interculturalidad y educación y en Tecnologías de la información y la comunicación (tabla 3).

TABLA 1

Contribuciones por área temática y educación inclusiva

Área temática	Ponencias por área		Educación inclusiva en ponencias por área	
	Frec.	%	Frec.	%
1. Filosofía, teoría y campo de la educación	94	3.71	1	1.06
2. Historia e historiografía de la educación	91	3.59	0	0.00
3. Investigación de la investigación educativa	128	5.05	1	0.78
4. Procesos de aprendizaje y educación	212	8.36	4	1.89
5. Currículo	89	3.51	0	0.00
6. Educación en campos disciplinares	251	9.90	0	0.00
7. Prácticas educativas en espacios escolares	197	7.77	3	1.52
8. Procesos de formación	254	10.01	11	4.33
9. Sujetos de la educación	249	9.82	1	0.40
10. Política y gestión de la educación	99	3.90	0	0.00
11. Educación superior y ciencia, tecnología e innovación	76	2.99	0	0.00
12. Evaluación educativa	86	3.39	0	0.00
13. Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo	128	5.05	7	5.47
14. Educación y valores	80	3.15	6	7.50
15. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas	126	4.97	5	3.96
16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación	103	4.06	3	2.91
17. Educación ambiental para la sustentabilidad	89	3.51	0	0.00
18. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación	184	7.26	6	3.26
Total	2536	100	48	1.89

Fuente: elaboración propia con base en las contribuciones presentadas en el XVII CNIE (COMIE, 2024).

TABLA 2
Contribuciones de educación inclusiva por área temática

Área temática	Contribuciones que abordan educación inclusiva	
	Frecuencia	%
1. Filosofía, teoría y campo de la educación	1	2.08
2. Historia e historiografía de la educación	0	0.00
3. Investigación de la investigación educativa	1	2.08
4. Procesos de aprendizaje y educación	4	8.33
5. Currículo	0	0.00
6. Educación en campos disciplinares	0	0.00
7. Prácticas educativas en espacios escolares	3	6.25
8. Procesos de formación	11	22.92
9. Sujetos de la educación	1	2.08
10. Política y gestión de la educación	0	0.00
11. Educación superior y ciencia, tecnología e innovación	0	0.00
12. Evaluación educativa	0	0.00
13. Educación desigualdad, social e inclusión, trabajo y empleo	7	14.58
14. Educación y valores	6	12.50
15. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas	5	10.42
16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación	3	6.25
17. Educación ambiental para la sustentabilidad	0	0.00
18. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación	6	12.50
Total	48	100

Fuente: elaboración propia con base en las contribuciones presentadas en el XVII CNIE (COMIE, 2024).

TABLA 3

Trabajos de educación inclusiva por tipo de contribución

Área temática	Reportes parciales o finales de investigación	Aportaciones teóricas	Intervenciones educativas	Total
1. Filosofía, teoría y campo de la educación	1	0	0	1
3. Investigación de la investigación educativa	1	0	0	1
4. Procesos de aprendizaje y educación	4	0	0	4
7. Prácticas educativas en espacios escolares	2	1	0	3
8. Procesos de formación	6	4	1	11
9. Sujetos de la educación	1	0	0	1
13. Educación desigualdad, social e inclusión, trabajo y empleo	6	1	0	7
14. Educación y valores	3	3	0	6
15. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas	2	2	1	5
16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación	2	0	1	3
18. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación	2	2	2	6
Total	30	13	5	48

Fuente: elaboración propia con base en las contribuciones presentadas en el XVII CNIE (COMIE, 2024).

Nivel educativo abordado en las contribuciones de educación inclusiva

La mayoría de los trabajos presentados en torno a la inclusión en educación aludieron a la educación básica, debido, según apreciamos, a que los

actores de este nivel son quienes prioritariamente han puesto en práctica la política de la educación inclusiva en preescolar, primaria y secundaria con base en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana y en la Estrategia Nacional de Inclusión. Con esto podemos suponer que la política de la educación inclusiva, comprendida como práctica, es traducida, interpretada y puesta en acción por los maestros de este nivel, quienes, a pesar de desempeñarse en muy diferentes contextos, han ido otorgando un sentido a la política propuesta a través de los diferentes textos emitidos durante la administración 2019-2024.

Las áreas que más trabajos registraron sobre este nivel son la 8: Procesos de formación y la 13: Educación, desigualdad, social e inclusión, trabajo y empleo, en concomitancia con la cantidad de contribuciones presentadas sobre la temática. Llama la atención que solamente una aportación quedó asentada en la educación media superior, ya que los retos que se enfrentan por parte de directivos y docentes de este nivel han sido documentados en la literatura más reciente por diversos académicos como Echeita Sarriolandia (2013) (tablas 4 y 5).

TABLA 4
Nivel educativo abordado en las contribuciones

Nivel educativo	Frecuencia	%
Educación básica	20	41.66
Educación especial	2	4.16
Educación media superior	1	2.08
Educación superior	9	18.75
Formación de profesores	3	6.25
No aplica	13	27.08
Total	48	100

Fuente: elaboración propia con base en las contribuciones presentadas en el XVII CNIE (COMIE, 2024).

TABLA 5

Contribuciones por área temática según nivel educativo abordado

Área temática	Nivel o modalidad						Total
	Educación básica	Educación especial	Educación media superior	Educación superior	Formación de profesores	No aplica	
1	0	0	0	1	0	0	1
3	0	0	0	1	0	0	1
4	3	0	1	0	0	0	4
7	1	0	0	1	0	1	3
8	4	1	0	2	2	2	11
9	1	0	0	0	0	0	1
13	4	1	0	0	0	1	7
14	2	0	0	0	0	4	6
15	1	0	0	1	0	3	5
16	3	0	0	0	0	0	3
18	1	0	0	3	1	1	6
Total	20	2	1	9	3	1	48

Fuente: elaboración propia con base en las contribuciones presentadas en el XVII CNIE (COMIE, 2024).

Sobre las autorías

De acuerdo con el género de los autores de los trabajos de inclusión en educación, se puede señalar que son las mujeres quienes concentran el mayor número de contribuciones al rebasar de manera importante al de los hombres.² Las áreas con mayor frecuencia son la 8: Procesos de formación y la 18: Tecnologías de la información y la comunicación.

En relación con las instituciones de adscripción de los autores, destacan las escuelas normales con más de 45% de participación, seguidas por las universidades con un tercio de las contribuciones; el área 8: Procesos de formación, es la que se coloca con la mayor representatividad de las instituciones normalistas (tablas 6 y 7).

TABLA 6
Área temática por género de los autores

Área temática	Mujeres		Hombres	
	Frec.	%	Frec.	%
1. Filosofía, teoría y campo de la educación	1	1.06	1	1.06
3. Investigación de la investigación educativa	2	2.13	1	1.06
4. Procesos de aprendizaje y educación	7	7.45	2	2.13
7. Prácticas educativas en espacios escolares	4	4.26	2	2.13
8. Procesos de formación	12	12.77	10	10.64
9. Sujetos de la educación	3	3.19	0	0.00
13. Educación desigualdad, social e inclusión, trabajo y empleo	7	7.45	4	4.26
14. Educación y valores	9	9.57	3	3.19
15. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas	5	5.32	1	1.06
16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación	3	3.19	4	4.26
18. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación	10	10.64	3	3.19
Total: 94	63	67.03	31	32.98

Fuente: elaboración propia con base en las contribuciones presentadas en el XVII CNIE (COMIE, 2024).

TABLA 7
Área temática por tipo de institución de procedencia de los autores

Área temática	Escuelas normales		Universidades		Institutos tecnológicos		Otras	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1. Filosofía, teoría y campo de la educación	0	0.0	2	3.6	0	0.0	0	0.0
3. Investigación de la investigación educativa	1	1.8	0	0.0	0	0.0	0	0.0
4. Procesos de aprendizaje y educación	4	7.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0

TABLA 7 / CONTINUACIÓN

Área temática	Escuelas normales		Universidades		Institutos tecnológicos		Otras	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
7. Prácticas educativas en espacios escolares	1	1.8	0	0.0	1	1.8	2	3.6
8. Procesos de formación	8	14.5	3	5.5	0	0.0	2	3.6
9. Sujetos de la educación	0	0.0	1	1.8	0	0.0	0	0.0
13. Educación desigualdad, social e inclusión, trabajo y empleo	3	5.5	3	5.5	1	1.8	1	1.8
14. Educación y valores	4	7.3	1	1.8	0	0.0	2	3.6
15. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas	2	3.6	3	5.5	0	0.0	1	1.8
16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación	2	3.6	0	0.0	0	0.0	1	1.8
18. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación	1	1.8	5	9.1	0	0.0		0.0
Total: 55	26	47.3	18	32.7	2	3.6	9	16.4

Fuente: elaboración propia con base en las contribuciones presentadas en el XVII CNIE (COMIE, 2024).

En relación con la entidad federativa de procedencia de los autores, se puede señalar que hubo participación de 18 entidades sobre las 32 del país, quedando sin presencia: Baja California Sur, Campeche, Coahuila, Colima, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Tamaulipas, Tlaxcala y Veracruz.

Con base en la frecuencia por entidad federativa de origen de los autores, sobresale la Ciudad de México con cerca de un tercio de participación, seguida por Querétaro con menos de la mitad de la presencia que aquella y, posteriormente el Estado de México, Jalisco, Puebla, Sinaloa, Yucatán y Zacatecas.

Las 14 contribuciones de autores de la Ciudad de México se inscribieron en las siguientes áreas temáticas: en primer lugar, la 14: Educación y valores, seguida por la 8: Procesos de formación, la 13: Educación, desigualdad social e inclusión, la 15: Convivencia, disciplina y violencia y la 18: Tecnologías de la información y la comunicación (tablas 8 y 9).

TABLA 8
Entidad federativa de procedencia de los autores

Estado	Frecuencia	%
CDMX	14	28.6
Querétaro	4	8.2
Estado de México	3	6.1
Jalisco	3	6.1
Puebla	3	6.1
Sinaloa	3	6.1
Yucatán	3	6.1
Zacatecas	3	6.1
Baja California	2	4.1
Chiapas	2	4.1
Chihuahua	2	4.1
Aguascalientes	1	2.0
Durango	1	2.0
Guanajuato	1	2.0
Quintana Roo	1	2.0
San Luis Potosí	1	2.0
Sonora	1	2.0
Tabasco	1	2.0
Total	49	100

Fuente: elaboración propia con base en las contribuciones presentadas en el XVII CNIE (COMIE, 2024).

TABLA 9

Entidad federativa de procedencia de los autores por área temática

Entidad	Área temática											Total
	1	3	4	7	8	9	13	14	15	16	18	
Aguascalientes	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Baja California	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2
CDMX	1	0	0	1	2	0	2	3	2	1	2	14
Chiapas	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Chihuahua	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2
Durango	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Estado de México	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	3
Guanajuato	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Jalisco	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	3
Puebla	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3
Querétaro	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	4
Quintana Roo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
San Luis Potosí	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Sinaloa	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3
Sonora	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Tabasco	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Yucatán	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	3
Zacatecas	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	3
Total	1	1	4	3	11	1	8	6	5	3	6	49

Fuente: elaboración propia con base en las contribuciones presentadas en el XVII CNIE (COMIE, 2024).

Referentes conceptuales y miradas sobre la educación inclusiva

A continuación, se profundiza en los referentes conceptuales utilizados en las contribuciones con una doble intención. Las teorías, aparatos analíticos o conceptos presentes en los trabajos permiten identificar desde dónde hablan los autores al referirse a la educación inclusiva o a la inclusión educativa, y en ello se vislumbran sus potencialidades, porque funcionan como guía para el análisis de los problemas educativos, para cuestionar y ampliar el conocimiento existente sobre el tema, para representar las diversas realidades que contextualizan los procesos educativos, así como para comprender y explicar las realidades y su intervención. Dicha ubicación conceptual posibilita la formulación y respuesta de preguntas *con horizonte o sentido* (Morandín Ahuerma, 2016) que, como herramienta hermenéutica, ayuda a tomar posición frente y para el mundo. Como segunda intención se busca identificar cuáles son los textos base y autoría de los referentes revisados, para conocer qué leyeron los autores y comprender desde donde fundamentan o cómo entienden la inclusión en educación; identificación útil para realizar un primer acercamiento al tema y conocer las posiciones y argumentos sobre este.

Los referentes conceptuales y su autoría

Las contribuciones se apoyan tanto en referentes conceptuales sobre la inclusión educativa —que corresponden a la literatura académica en inglés y en español— como en documentos de política nacional, regional e internacional. En el primer caso, Tony Booth y Mel Ainscow son los autores más citados con el documento *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Booth y Ainscow, 2000), considerado un texto fundador de la escuela inclusiva; otros de sus trabajos reseñados son los siguientes:

- *Index for inclusion: Index for inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare* (Booth, Ainscow y Kingston, 2006);
- *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Booth y Ainscow, 2015);
- *Improving schools, developing inclusion* (Ainscow, Booth y Dyson, 2006a);

- *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Booth y Ainscow, 2002);
- *Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England* (Ainscow, Booth y Dyson, 2006b);
- *Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?* (Ainscow y Miles, 2008); y
- *Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences* (Ainscow, 2020).

Los autores referentes que escriben en español son Echeita Sarrionandia (2010, 2013, 2014 y 2017), Echeita Sarrionandia y Duk Homad (2008), Echeita Sarrionandia y Ainscow (2011), Duk Homad y Murillo Torrecilla (2009, 2016 y 2018), Terigi (2006, 2008 y 2009), Casanova Rodríguez (2011 y 2018), Escudero Muñoz y Martínez Domínguez (2011), Escudero Muñoz (2016), Alba Pastor (2018 y 2019), Arnaiz Sánchez (2002) y Arnaiz Sánchez, Escarbajal Frutos y Caballero García (2017). Dichos autores retoman en su mayoría a Mel Ainscow y Tony Booth, seguidos de Echeita; Slee (1995, 1998, 2000, 2001a, 2001b, 2012) y Slee y Weiner (2001).

Con base en esta revisión comprensiva la autoría base de la educación inclusiva en las contribuciones del XVII CNIE, incluyendo el VII ENEPE, son Mel Ainscow y Tony Booth en lengua inglesa y Gerardo Echeita en español.

Entre los documentos de alcance nacional usados en las contribuciones se encuentran:

- *Guía para el uso del lenguaje inclusivo desde un enfoque de derechos humanos y perspectiva de género* (SNDIF, 2017);
- *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación* (Coneval, 2018);
- *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* (SEP, 2019a);
- *Ley General de Educación* (H. Congreso de la Unión, 2019);
- *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas* (SEP, 2019b);
- *Programa Sectorial de Educación 2020-2024* (SEP, 2020); y
- *Declaración de Tlaxcala. Hacia una cultura de paz, derechos humanos, inclusión y no violencia contra las mujeres en las universidades e instituciones de educación superior* (ANUIES, 2022).

En el ámbito internacional, los textos de la Unesco más referidos son los siguientes:

- *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (Unesco, 1990);
- *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* (Unesco, 1995);
- *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales* (Unesco, 1994);
- *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes* (Unesco, 2000);
- *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (Unesco, 2008);
- *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación* (Unesco, 2009);
- *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación* (Unesco, 2017);
- *Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos* (Unesco, 2020a);
- *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción* (Unesco, 2020b); e
- *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022: informe sobre género, profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados* (Unesco, 2022).

También se incluyen:

- *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Naciones Unidas, 1948)
- *Texto de la Convención sobre los derechos del niño* (Unicef, 1989)
- *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo* (CNDH, 2016b); e
- *Informe mundial sobre la discapacidad* (OMS, 2011) y los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (Naciones Unidas, 2015a)

Entre los documentos de carácter regional incluidos en las contribuciones revisadas, se encuentran:

- *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015* (Unesco-OREALC, 2013); y
- *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, una oportunidad para América Latina y el Caribe* (Naciones Unidas, 2018).

El elemento común en los documentos internacionales, nacionales y regionales más recientes, al igual que en la literatura académica citada, es el enfoque de derechos humanos (DDHH), en especial el derecho de las infancias y juventudes a contar con una educación inclusiva para todos y todas. Los DDHH aparecen como uno de los tres enfoques que sustentan la inclusión, junto con la perspectiva de género y el enfoque intercultural. A la par, destaca una posición: la educación inclusiva no se restringe a responder el cómo se educa a un grupo especial de estudiantes, sino en cómo se educa a todas y todos reconociendo tanto sus necesidades como capacidades y habilidades (Castañeda Ascencio, 2024).

Las miradas sobre la educación inclusiva

Al igual que los documentos de alcance internacional, regional y nacional, en las contribuciones se evidencia un paraguas conceptual, el paradigma de los DDHH, que cobija las diferentes miradas de la inclusión educativa o educación inclusiva que buscan materializar el derecho humano —a la educación— de todo el estudiantado. En sintonía con dicho paradigma, la educación inclusiva es vista como: *a)* un medio para el establecimiento de una sociedad inclusiva que garantice una educación para todos (Araujo Gurrola, Cardoza Batres y Siqueiros Manzanera, 2024; Echeita Sarrionandía y Ainscow, 2011, cit. en Pérez Díaz y Ixtacuy López, 2024); *b)* como un proceso que genera apoyos para asegurar el logro educativo de todo el estudiantado que asiste a la escuela (Pérez Díaz y Ixtacuy López, 2024); *c)* como un conjunto de valores, principios y prácticas para una educación eficaz y de calidad para todos, a través de la eliminación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación, que considera la diversidad y la realización de ajustes razonables a favor de la accesibilidad (Araujo Gurrola, Cardoza Batres y Siqueiros Manzanera, 2024; Pereda Alfonso y Leyva Flores, 2024); o *d)* como la base de una metodología de trabajo que involucra distintos agentes (padres y madres de familia, estudiantes, docentes, institución, gobierno) para atender a los grupos vulnerables (Lemay, 1995; Terigi, 2006, cit. en González Rodríguez y Tovar Vergara, 2024).

Como proceso, la educación inclusiva busca desarrollar prácticas educativas inclusivas, centrándose en las oportunidades que el contexto brinda para desarrollar todas las capacidades de todo el alumnado (Amaro Amaro, González Fraga y León Rodríguez, 2024), contemplando toda la trayectoria del estudiantado, su ingreso, permanencia y egreso (Ainscow, Booth y Dyson 2006, cit. en Soto Rodríguez y Saad Dayán, 2024). El adjetivo indefinido “todo” es clave para comprender desde dónde se mira la educación inclusiva. La Real Academia Española (2024) señala que “todo” “indica la totalidad de los miembros del conjunto denotado por el sintagma nominal al que modifica”. Referirse a “todo el alumnado”, “todas y todos los estudiantes” y no solamente a algunos, algunas o a quienes tienen alguna discapacidad, denota uno de los principios de los DDHH, el de universalidad (CNDH, 2016a), y enfatiza que estos derechos son inherentes a las personas por el hecho de serlo. No extraña que la educación inclusiva se acompañe de conceptos como los de equidad, igualdad, justicia, diversidad o calidad educativa, y contravenga los de integración, segregación, exclusión, discriminación, desigualdad o injusticia.

Los correlatos de la inclusión en educación

En las contribuciones emergen dos grandes correlatos de la educación inclusiva o inclusión educativa, el de la diversidad y el de la pedagogía. El de la diversidad puede comprenderse con un sentido negativo o positivo, mientras que en el pedagógico se identifica la relación-tensión entre cuerpo, espacio y reconocimiento. Ambos correlatos convergen en la aceptación o distanciamiento de aquello que es considerado “normal”.

La diversidad puede ser vista como una diferencia negativa (Braidotti, 2002, en Cruz Vadillo, 2024), bien sea por la existencia de grupos minoritarios “marcados” por identidades, necesidades, intereses, capacidades, habilidades, estilos de aprendizaje o bien por características físicas o mentales que “disminuyen” su calidad humana y les colocan en desventaja en la sociedad (Serna Hernández, 2024); o bien porque al estudiantado se le considera como sujetos necesitados o carentes de agencia epistémica (Fricker, 2021, cit. en Cruz Vadillo, 2024); negándoseles su estatus como sujetos de conocimiento (Cruz Vadillo, 2024). Ejemplo de ello es el capacitismo, definido “como un sistema de opresión cultural, política y económica que establece la superioridad del cuerpo normativo y califica como inferiores a quienes posean un cuerpo disidente de esa norma”

(Mareño, 2021:402, cit. en Pereda Alfonso y Leyva Flores, 2024:1); que, como señalan Jacobo Cúpich y Campos Bedolla (2024), fue a partir de la modernidad que se inauguró el concepto de normalidad, distinguiendo entre el discurso de la salud para el cual una persona con discapacidad posee características que surgieron pre, peri y/o posnatalmente, y el de la identidad, para el que los sujetos:

[...] advienen a una identidad de ser personas con discapacidad desde la significación de falta, déficit, ausencia o disfunción anunciada desde diversas dimensiones, económicas, sociales, culturales, educativas, jurídicas, y educativas que derivan de una matriz que las entreteje y corresponden a condiciones de exterioridad de la modernidad [...] A partir de esta matriz de la modernidad se inauguró el concepto de normalidad y su excedente [...] (Jacobo Cúpich y Campos Bedolla, 2024:4 y 5).

El correlato de la diversidad con un sentido positivo supera al paradigma médico rehabilitador que sustenta a la educación especial y a la noción de necesidades educativas especiales (NEE), que señalan aquellas características del estudiantado que requieren de una atención especial para aprender. Dichas miradas abrieron el camino para reconocer la existencia de BAP ancladas en los contextos externos al alumnado más que en las características “negativas” o de “falta” de cada uno (Both y Ainscow, 2010, cit. en López Galván, Antúnez García y Soto Casillas, 2024; Oliver, 2008, cit. en Pérez Díaz y Ixtacuy López, 2024). Por su parte, Jacobo Cúpich y Campos Bedolla (2024) interpelan al paradigma de la inclusión educativa al señalar que cuestionarse la modernidad y al engranaje social en su conjunto implicaría un cambio estructural que enfatice la pluralidad, la diversidad y la inclusión como dimensiones más amplias de lo social y de lo cultural, así como la construcción de un mundo marcado por las diferencias y no por los binarismos excluyentes y discriminatorios; postulando al sujeto con discapacidad desde la función política de la interpelación que asume una crítica deconstructiva a todos los engranajes del sistema social y la deconstrucción de saberes. Señalan que las personas con:

[...] discapacidad no sólo tienen la interseccionalidad con otras poblaciones interrogadoras del sistema, sino también una transversalidad en la contribución al conocimiento, a las prácticas sociales y a la cultura, y de manera privilegiada,

borran de un plumazo la noción de normalidad. Resulta tan tentador ese carácter de incomodación, o de intemperstividad que suele sobrecoger a cualquier persona al ser interpelada por primera vez por la discapacidad (Jacobo Cúpich y Campos Bedolla, 2024:11).

En esta lógica, la inclusión es vista como la valoración de la diversidad –correlato– (Gómez Neri, 2024), que busca asegurar la equidad y la calidad en la educación al responder adecuadamente a las necesidades educativas de la totalidad del alumnado, a través de la implementación de políticas e intervenciones públicas que –con una narrativa de inclusión y de atención a la diversidad para combatir las prácticas y formas de pensar contra los derechos humanos– buscan reducir las brechas entre favorecidos y desfavorecidos, enmarcadas en el cumplimiento de acuerdos internacionales que suscriben los Estados (Gómez Neri, 2024), así como garantizar el acceso, la permanencia y participación plenas de todo el alumnado en la educación y en todos sus procesos intervinientes (Antúnez García, López Galván y Soto Casillas, 2024). Aquí está presente el correlato pedagógico.

En la práctica pedagógica la “normalidad” es un obstáculo o barrera que excluye al estudiantado del aprendizaje y la participación plena en la vida escolar (Rodríguez Hernández, 2024), porque a pesar de que el ideal del niño normal es irreal e inalcanzable, sus características se convierten en un parámetro para el actuar de la escuela y la comunidad docente (Lozano Méndez, 2024), distinguiendo entre estudiantes educables e ineducables, asignándole a estos últimos un déficit o una característica individual que impide su aprendizaje (Pérez Díaz y Ixtacuy López, 2024), evidenciando una relación-tensión entre cuerpo, espacio y reconocimiento.

Conclusiones

Una vez revisado el conjunto de las contribuciones es posible concluir los siguientes puntos que permitieron identificar sentidos y consensos entre los relatos. En las etapas que ha recorrido la educación inclusiva en México destaca la ruptura entre un enfoque individualista y uno social-estructural; para el primero, el reto de la inclusión recae en las características individuales o necesidades que requieren de una atención especial o en los déficits que se la asignan a las personas, mientras que para el segundo, el problema de la inclusión está en las barreras sociales y en la interseccionalidad, donde el sujeto con discapacidad interroga al sistema e interpela a las personas.

La educación inclusiva como proceso para el establecimiento de una sociedad inclusiva que garantice una educación para todas y todos, dialoga claramente con dos correlatos: el reconocimiento de la diversidad –en su sentido positivo– y el de la pedagogía que considera el acceso a derechos, valores, principios y prácticas para una educación eficaz y de calidad que implica compartir tanto presencias como espacios, y que en diálogo con el enfoque de los DDHH, la disminución de las BAP, como lo señalan Leyva Flores y Pereda Alfonso (2024), puede identificarse como el correlato pedagógico del ejercicio pleno del derecho a la educación. Para lograrlo, la educación inclusiva se acompaña de los conceptos de justicia, igualdad, equidad o calidad, mientras que discute con los de exclusión, segregación, integración, desigualdad, discriminación o injusticia.

Resalta la mirada de la educación como derecho humano respecto de la perspectiva de género y el enfoque intercultural, como el referente conceptual y normativo con mayor protagonismo. Esto puede explicarse en términos de que estos últimos son transversales a los derechos humanos y complementarios para proteger los derechos de las personas, independientemente de cualquier característica o diferencia que posean, mientras que el derecho a la educación, como señala Latapí Sarre (2009), en su carácter de derecho clave (*key right*) es fundamental para potenciar el desarrollo de la persona y posibilitar el disfrute pleno con los demás derechos humanos, incluyendo la garantía de sus principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. La meta es participar en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y respetuosa sin que existan prácticas y relaciones sociales que pongan en ventaja a unos y en desventaja a otros.

En la revisión también se pudo identificar que la inclusión presenta problemas para materializarse en diversos niveles atravesados, por lo que Cruz Vadillo (2024) señala como los “cómos” más allá de los “porqués”, y en indicadores que identifiquen el cumplimiento del derecho a la educación, como señala Tomasevski (2004), que ayuden a eliminar las barreras de tipo social y estructural que impiden el reconocimiento de la diversidad.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² El total indicado es superior al número de trabajos, puesto que, en algunos casos, las autorías son de más de una persona.

Referencias

- Ainscow, Mel; Booth, Tony y Dyson, Alan (2006a). *Improving schools, developing inclusion*, Londres: Routledge.
- Ainscow, Mel; Booth, Tony y Dyson, Alan (2006b). "Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, núm. 4. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Ainscow, Mel y Miles, Susie (2008). "Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora?", *Perspectivas. Revista trimestral de Educación Comparada*, vol. 38, núm. 1. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967_spa (consulta: 28 de octubre de 2024).
- Ainscow, Mel (2020). "Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences", *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, vol. 6, núm. 1. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alba Pastor, Carmen (2018). *Diseño universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*, Madrid: Morata.
- Alba Pastor, Carmen (2019). "Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad", *Participación Educativa*, vol. 6, núm. 9. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797> (consulta: 28 de octubre de 2024).
- Amaro Amaro, María Cristina; González Fraga, Juan David y León Rodríguez, Víctor Manuel (2024). "Percepciones de los estudiantes normalistas sobre la inclusión educativa", *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Villahermosa: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/> (consulta: 28 de octubre de 2024).
- Antúnez García, Moisés; López Galván, Yesica Argentina y Soto Casillas, Claudia Lizbeth (2024). "La investigación sobre inclusión educativa en la formación inicial docente", *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Villahermosa: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/> (consulta: 28 de octubre de 2024).
- ANUIES (2022). *Declaración de Tlaxcala. Hacia una cultura de paz, derechos humanos, inclusión y no violencia contra las mujeres en las universidades e instituciones de educación superior*, Tlaxcala, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Araujo Gurrola, Hilario; Cardoza Batres, Francisca y Siqueiros Manzanera, Alicia (2024). "Discusión sobre integración educativa y educación inclusiva sus implicaciones en la actualidad", *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Villahermosa: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/> (consulta: 28 de octubre de 2024).
- Arnaiz Sánchez, Pilar (2002). "Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva", *Revista de Formación de Profesorado*, núm. 5. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/39150564_Hacia_una_educacion_eficaz_para_todos_la_educacion_inclusiva (consulta: 28 de octubre de 2024).

- Arnaiz Sánchez, Pilar; Escarbajal Frutos, Andrés y Caballero García, Carmen María (2017). “El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa”, *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 10, núm. 2. Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/334> (consulta: 28 de octubre de 2024).
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education/ Unesco. Disponible en: https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Indice_Inclusion.pdf (consulta: 28 de octubre de 2024).
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Disponible en: https://sid-inico.usal.es/idos/F8/FDO21426/guia_para_la_evaluacion_y_mejora.pdf (consulta: 28 de octubre de 2024).
- Booth, Tony; Ainscow, Mel y Kingston, Denise (2006). *Index for inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare*, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Disponible en: Index 2006 text_09 (consulta: 28 de octubre de 2024).
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: <https://cursos.panaacea.org/wp-content/uploads/2018/03/GUIA-PARA-LA-EDUCACION%20INCLUSIVA-parte-1.pdf> (consulta: 28 de octubre de 2024).
- Casanova Rodríguez, María Antonia (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*, Madrid: Wolters Kluwer.
- Casanova Rodríguez, María Antonia (2018). “Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué?” *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 31, pp. 42-54. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/374/37458867001/html/> (consulta: 28 de octubre de 2024).
- Castañeda Ascencio, Karla Nancy (2024). “Orientaciones pedagógicas que propician la educación inclusiva en educación básica”, *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Villahermosa: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/> (consulta: 28 de octubre de 2024).
- CNDH (2016a). *Los principios de Universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad de los Derechos Humanos*, Ciudad de México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Disponible en: <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/34-principios-universalidad.pdf> (consulta: 20 de octubre de 2024).
- CNDH (2016b). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*, Ciudad de México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Disponible en: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf> (consulta: 28 de octubre de 2024).
- COMIE (2024). *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/> (consulta: 28 de octubre de 2024).

- Coneval (2018). *Estudio diagnóstico del derecho a la educación*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf (consulta: 20 de octubre de 2024).
- Cruz Vadillo, Rodolfo (2024). “La inclusión en educación ¿Cuál es la posición y estatus designada a la diversidad?”, *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Villahermosa: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/> (consulta: 28 de octubre de 2024).
- Duk Homad, Cynthia y Murillo Torrecilla, F. Javier (2009). “Calidad, inclusión y atención a la diversidad”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2. Disponible en: https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/3_2_001/633 (consulta: 17 de octubre de 2024).
- Duk Homad, Cynthia y Murillo Torrecilla, F. Javier (2016). “La inclusión como dilema”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2016, vol. 10, núm. 1. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/312398484_La_Inclusion_como_Dilema (consulta: 17 de octubre de 2024).
- Duk Homad, Cynthia y Murillo Torrecilla, F. Javier (2018). “El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 12, núm. 1. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011> (consulta: 11 de octubre de 2024).
- Echeita Sarrionandia, Gerardo (2010). “Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa en España”, en P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (coords.), *25 años de integración escolar en España: tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=895772> (consulta: 17 de octubre de 2024).
- Echeita Sarrionandia, Gerardo (2013). “Inclusión y exclusión educativa. De nuevo ‘Voz y quebranto’”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 99-118. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf> (consulta: 17 de octubre de 2024).
- Echeita Sarrionandia, Gerardo (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid: Narcea.
- Echeita Sarrionandia, Gerardo (2017). “Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas”, *Aula Abierta*, vol. 46, núm. 2. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2.2017.17-24> (consulta: 17 de octubre de 2024).
- Echeita Sarrionandia, Gerardo y Duk Homad, Cynthia (2008). “Inclusión educativa”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 2. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436/5874> (consulta: 17 de octubre de 2024).
- Echeita Sarrionandia, Gerardo y Ainscow, Mel (2011). “La educación inclusiva como derecho. Pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”, *Tejuelo*, núm. 12. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18038> (consulta: 17 de octubre de 2024).

- Escudero Muñoz, Juan Manuel (2016). *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*, Valencia: NAUllibres.
- Escudero Muñoz, Juan Manuel y Martínez Domínguez, Begoña (2011). “Educación inclusiva y cambio escolar”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 55. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf> (consulta: 17 de octubre de 2024).
- Gómez Neri, Mitzi Silvana (2024). “La construcción de la responsabilidad docente en torno a la inclusión. El caso del racismo en el aula”, *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Villahermosa: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/> (consulta: 28 de octubre de 2024).
- González Rodríguez, Guillermo Isaac y Tovar Vergara, Myrna (2024). “Reflexiones de la educación inclusiva como base de la práctica e intervención docente”, *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Villahermosa: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/> (consulta: 28 de octubre de 2024).
- H. Congreso de la Unión (2019). “Ley General de Educación”, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre. Disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf (consulta: 17 de octubre de 2024).
- H. Congreso de la Unión (2024). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf> (consulta: 17 de octubre de 2024).
- Jacobo Cúpich, Blanca Estela y Campos Bedolla, Mónica Leticia (2024). “Relación entre la RIIIE y la Nueva Escuela Mexicana: Reflexiones y Desafíos ante las nuevas propuestas emergentes que interpelan a la educación inclusiva”, *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Villahermosa: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/> (consulta: 20 de octubre de 2024).
- Latapí Sarre, Pablo (2009). “El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, pp. 255-287. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000100012 (consulta: 12 de diciembre de 2024).
- Leyva Flores, Dominga y Pereda Alfonso, Alicia Estela (2024). “La inclusión educativa y los saberes docentes durante la pandemia. Estudio exploratorio con maestras de Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva de nivel preescolar”, *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Villahermosa: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/> (consulta: 28 de octubre de 2024).
- López Galván, Yesica Argentina; Antúnez García, Moisés y Soto Casillas, Claudia Lizbet (2024). “Demandas y necesidades de formación de los docentes de Educación Especial para transitar a una educación inclusiva”, *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Villahermosa: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17> (consulta: 28 de octubre de 2024).
- Lozano Méndez, Edgard (2024). “Hacia una propuesta de formación de los docentes de educación especial”, *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Villahermosa: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17> (consulta: 28 de octubre de 2024).
- Morandín Ahuerma, Fabio (2016). “El valor de la pregunta hermenéutica en Hans-Georg Gadamer”, *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 39. Disponible en: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/39/39_Morandin.pdf (consulta: 12 de diciembre de 2024).
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf (consulta: 28 de octubre de 2024).
- Naciones Unidas (2015a). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*, Nueva York: Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/> (consulta: 28 de octubre de 2024).
- Naciones Unidas (2015b). “16. Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas”, en *Objetivos de Desarrollo Sostenible*, Nueva York: Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/peace-justice/> (consulta: 17 de octubre de 2024).
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, una oportunidad para América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile: Naciones Unidas-Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content> (consulta: 28 de octubre de 2024).
- OMS (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*, Ginebra: Organización Mundial de la Salud/Banco Mundial.
- Pereda Alfonso, Alicia Estela y Leyva Flores, Dominga (2024). “El capacitismo en los libros de texto gratuitos para el primer ciclo de primaria: una barrera para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad”, *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Villahermosa: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17> (consulta: 28 de octubre de 2024).
- Pérez Díaz, Sandra Isabel e Ixtacuy López, Octavio (2024). “La inclusión y barreras para el aprendizaje en educación básica”, *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Villahermosa: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17> (consulta: 28 de octubre de 2024).
- Real Academia Española (2024). “Todo”, en *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed. Disponible en: <https://dle.rae.es> (consulta: 29 de diciembre de 2024).
- Rodríguez Hernández, Rafael (2024). “La inclusión-excluyente desde la experiencia de las personas sordas”, *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Villahermosa: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible

- en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17> (consulta: 14 de octubre de 2024).
- SEP (2019a). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1G83N833F5nyrjhC6RhO3dgSMTiVUYRSj/view> (consulta: 17 de octubre de 2024).
- SEP (2019b). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf> (consulta: 17 de octubre de 2024).
- SEP (2020). “Programa Sectorial de Educación”, *Diario Oficial de la Federación*, 6 de julio. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020#gsc.tab=0 (consulta: 15 de noviembre de 2024).
- Serna Hernández, Alejandra (2024). “Inclusión: ¿una forma de ser o de hacer en el quehacer docente?”, *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Villahermosa: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17> (consulta: 8 de octubre de 2024).
- Slee, Roger (1995). *Changing theories and practices of discipline*, Londres: Falmer Press.
- Slee, Roger (1998). “Inclusive education? This must signify ‘new times’ in educational research”, *British Journal of Educational Studies*, vol. 46, núm. 4. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00095> (consulta: 6 de octubre de 2024).
- Slee, Roger (2000). *Talking back to power: the politics of educational exclusion*, Manchester: ISEC.
- Slee, Roger (2001a). “Inclusion in practice: Does practice make perfect?”, *Educational Review*, vol 53, núm. 2. <https://doi.org/10.1080/00131910120055543>
- Slee, Roger (2001b). “Organizaciones muy solventes y alumnos insolventes. La política del reconocimiento”, en R. Slee y G. Weiner (coords.), *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces de la mejora escolar*, Madrid: Akal, pp. 135-154.
- Slee, Roger (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*, Madrid: Morata.
- Slee, Roger y Weiner, Gaby (2001). “Introducción: ¿Eficacia para quién?”, en R. Slee y G. Weiner (comps.), *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*, Madrid: Akal, pp.7-20.
- SNDIF (2017). *Guía para el uso del lenguaje inclusivo desde un enfoque de derechos humanos y perspectiva de género*, Ciudad de México: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. Disponible en: <https://tavares.com.mx/docs/Guia%20de%20lenguaje%20inclusivo.pdf> (consulta: 6 de octubre de 2024).
- Soto Rodríguez, Fernando y Saad Dayán, Elisa (2024). “Experiencia docente en educación universitaria inclusiva: validación de una propuesta metodológica para la formación continua”, *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Villahermosa: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17> (consulta: 5 de octubre de 2024).

- Terigi, Flavia (2006). “La inclusión como problema de las políticas educativas”, en M. Feijóo y M. Poggi (coords.), *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*, buenos Aires: Unesco-Instituto Internación de Planeamiento de la Educación. Disponible en: <https://es.slideshare.net/slideshow/educacin-y-politicas-sociales-sinergias-para-la-inclusion/38956480> (consulta: 4 de octubre de 2024).
- Terigi, Flavia (2008). “Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión”. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 54. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248004.pdf> (consulta: 4 de octubre de 2024).
- Terigi, Flavia (2009). “La inclusión educativa: viejas deudas y nuevos desafíos”, en F. Terigi (coord.), *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*, Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación la Ciencia y la Cultura, pp. 21-28.
- Tomasevski, Katarina (2004). “Indicadores del derecho a la educación”, *Revista IIDH*, núm. 40, pp. 341-388. Disponible en: <https://repositorio.iidh.ed.cr/items/6e89c31e-aef3-49a8-b33e-87004902e7eb> (consulta: 4 de octubre de 2024).
- Unesco (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Jomtien: Unesco. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa (consulta: 1 de octubre de 2024).
- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*, Salamanca: Unesco. Disponible: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa (consulta: 1 de octubre de 2024).
- Unesco (1995). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, Salamanca: Unesco. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa (consulta: 1 de octubre de 2024).
- Unesco (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, Dakar: Unesco. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa (consulta: 1 de octubre de 2024).
- Unesco (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, Ginebra: Unesco. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa (consulta: 1 de octubre de 2024).
- Unesco (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*, París: Unesco. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa (consulta: 1 de octubre de 2024).
- Unesco (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*, Incheon: Unicef. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa (consulta: 17 de octubre de 2024).
- Unesco (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*, París: Unesco. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592> (consulta: 1 de octubre de 2024).
- Unesco (2020a). *Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*, Documento de Política 43, París: Unesco. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa (consulta: 1 de octubre de 2024).

- Unesco (2020b). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*, París: Unesco. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817> (consulta: 1 de octubre de 2024).
- Unesco (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022: informe sobre género, profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados*, París: Unesco. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382498> (consulta: 3 de octubre de 2024).
- Unesco-OREALC (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*, Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224559>
- Unicef (1989). *Texto de la Convención sobre los Derechos del Niño*, Madrid: Unicef. Disponible en: <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion> (consulta: 16 de octubre de 2024).

Artículo recibido: 4 de abril de 2025
Dictaminado: 3 de julio de 2025
Segunda versión: 5 de agosto de 2025
Aceptado: 22 de agosto de 2025