

Dossier: Creando caminos para la construcción de una política de inclusión educativa.

Creating pathways for the development of a policy on inclusion in education.

[1-21] En *El Cardo* N.º 20, 2024 | e-ISSN: 1851-1562. DOI: 10.33255/18511562/1801

DOSIER

Creando caminos para la construcción de una política de inclusión educativa

Creating pathways for the development of a policy on inclusion in education

Etelvina Sandoval Flores. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. México

etelvina.sandoval@mejoredu.gob.mx

ORCID: 0000-0002-1561-4748

Karla Rangel Montalvo. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. México

karlarangelmtlvo@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6840-4827

Presentación: 27/10/2023. **Aceptación:** 15/11/2023. **Publicación:** 7/5/2024.

Resumen

En 2019, México experimentó una reforma educativa promovida por un gobierno del cambio que planteó el derecho a una educación obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica desde una perspectiva humanista en el marco del proyecto denominado Nueva Escuela Mexicana (NEM). Este artículo expone el camino seguido, por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), para promover y apuntalar en leyes y proyectos la educación inclusiva en favor de la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. En este interjuego de planteamientos normativos y acciones generadas por ambas instancias, pretendemos dar cuenta de la concreción de una política en propuestas y acciones, al mismo tiempo que de la complejidad para desarrollar cambios educativos de fondo. Pensar en una política con justicia social que concibe a la educación inclusiva desde un marco amplio que considera las condiciones de exclusión y

Abstract

In 2019, Mexico went through an education reform driven by a transformative government that supports the right to compulsory, universal, inclusive, public, free, and secular education from a humanistic perspective within the framework of a project known as the New Mexican School (NEM for its abbreviation in Spanish). This article outlines the progression taken by the Secretariat of Public Education (SEP for its abbreviation in Spanish) and the National Commission for the Continuous Improvement of Education (MEJOREDU for its abbreviation in Spanish) to promote and preserve inclusive education in laws and projects, as well as a holistic development of girls, boys, adolescents, and young people. In this convergence of normative approaches and actions taken by both institutions, an account of the proposals and actions for the realization of this policy is provided, and the complexity of implementing fundamental educational changes within a social justice policy that conceives inclusive education within a broad framework that takes

desigualdad que afectan las trayectorias educativas, y apela a una visión concurrente que garantice una educación equitativa para todas y todos, es un camino emprendido que requiere una participación colectiva. En ese sentido, nos interesa ubicar los avances, pero también los desafíos que presenta esta nueva perspectiva para ponerse en acto entre los distintos sujetos educativos y escolares en el interjuego entre una voluntad política, las especificidades del Sistema Educativo Nacional de México (SEN) y las prácticas sedimentadas en las culturas escolares.

into account the conditions of exclusion and inequality affecting educational trajectories and appeals to a concurrent vision ensuring equitable education for all is acknowledged. This is the path we have undertaken for a collective participation. In this sense, this article identifies the progress made, as well as the challenges presented by this new perspective in its implementation among the various education and school actors, within the interplay of political will, the specificities of the National Educational System of Mexico (SEN), and the deep-rooted practices in school cultures.

Palabras clave: educación inclusiva, política educativa, Nueva Escuela Mexicana

Keywords: inclusive education, education policy, New Mexican School

El punto de partida

Las políticas educativas son instrumentos de cambio, investidos de poder público y legitimidad, que intentan resolver las problemáticas identificadas en el sistema educativo mediante la formulación de líneas de acción que, al ser filtradas y moduladas por las instituciones o personas, pretenden encausar las conductas y prácticas hacia una dirección determinada (Rizvi y Lingard, 2013). No se trata de documentos que el Estado produce y los sistemas educativos implementan (Beech y Meo, 2016), sino que su introducción está en tensión constante debido a que la política se encuentra precedida por una historia vinculada a políticas anteriores, contextos, prácticas, sujetos e instancias particulares que afectan y condicionan su puesta en acto (Rizvi y Lingard, 2013).

Es en este sentido que conviene referir a las nociones de escenario y discurso político-educativo. Para Martinis (2009), lo político-educativo alude a la interrelación existente entre lo *político*, definido como el conjunto de normas y actores que toman decisiones, y lo *educativo*, relacionado con las finalidades que persigue la educación para la formación de los sujetos. Desde esta perspectiva, toda acción educativa conlleva una acción política que se sustenta en un escenario, producto de condiciones históricas, sociales, económicas y políticas particulares, y en un discurso que es «producto de procesos sociales de construcción de significación» (Martinis, 2009, p. 14), por lo que, excede el carácter lingüístico y se vincula con procesos sociales e históricos más amplios que se proyectan sobre los sujetos que nombran y las acciones que estos emprenden. Estos referentes son de utilidad para analizar el camino seguido en la elaboración y desarrollo de una política de educación inclusiva, que es el eje de este artículo.

En 2018, México votó por un gobierno que se propuso cambiar de raíz las prácticas y políticas que lastraban el país y que se habían consolidado a lo largo de más de 40 años en los que predominaron gobiernos de corte neoliberal. En este cambio, la educación tuvo un lugar central impulsándose con ello la introducción de una reforma educativa cuyos planteamientos se enmarcan en un proyecto de transformación más amplio orientado a contrarrestar las desigualdades sociales mediante una política de gratuidad y obligatoriedad para todos los niveles educativos, desde la educación inicial hasta la superior, para pugnar por una mejora educativa.

Las transformaciones propuestas quedaron plasmadas en la reforma de 2019 que, en la educación básica pueden sintetizarse en una frase: «Construir una Nueva Escuela Mexicana» (NEM). Se trata de una propuesta pedagógica viable y congruente con los postulados constitucionales y el proceso de transformación del país, que impulsa el derecho a una educación obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

A partir de esto, se perfiló una política dirigida a lograr una educación pública incluyente, con equidad y excelencia que considera a niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) como la razón de ser del sistema educativo y al magisterio

como un actor central para avanzar hacia una educación más integral y humanista (SEP, 2019a).

Concretar estos planteamientos no es una empresa sencilla debido a la diversidad de nuestro país y la complejidad del Sistema Educativo Nacional (SEN). México cuenta con una población de aproximadamente 110 millones de habitantes, de los cuales, más de 37 millones se hallan inscritos en alguna escuela desde el nivel preescolar hasta el posgrado. Destaca por su peso numérico la educación básica, conformada por preescolar (tres años), primaria (seis años) y secundaria (tres años), que cuenta con alrededor de 25.4 millones de niñas, niños y adolescentes (NNA) matriculados, lo que representa el 70 % de la población escolar. Estas cifras hablan de un sistema educativo al que acude más del 30 % de las y los mexicanos (Mejoredu, 2022a). Además de ser amplio, es un sistema muy diverso y con grandes inequidades que impactan en la garantía del derecho a una educación pública, sobre todo considerando que el 85.6 % del total de la matrícula, desde educación básica hasta educación superior, es atendida por escuelas de sostenimiento público (SEP, 2022b).

De manera general, aunque no exhaustiva, se destacan algunos retos que tienen implicaciones en la diversidad del sistema educativo mexicano (SEP, 2022b; Mejoredu, 2022a; Valle y Naranjo, 2023):

- a. La presencia de hablantes de lengua indígena (HLI). En educación básica hay 1 millón 289 mil 534 HLI y en educación media superior 156 mil 348.
- b. La presencia de personas con discapacidad (2021-2022). En educación básica, 570 mil 957 NNA eran atendidos por programas específicos.
- c. La presencia de la educación rural (2019-2020). En educación básica, 122 mil 997 escuelas se ubican en localidades rurales donde asisten poco más de 25 millones de NNA.

Terigi (2014) señala que, en la actualidad, los sistemas educativos latinoamericanos se encuentran en un momento de universalización de los niveles de escolarización y de aseguramiento de una formación integral de los educandos que coincide con un agravamiento de las desigualdades sociales donde la concepción de inclusión excede el acceso de estos sujetos a la escuela, debido a las múltiples formas de exclusión social que entrecruzan las trayectorias de NNAJ.

Esta perspectiva nos ubica en las diversas caras de la exclusión educativa. Tenti (2008) habla de al menos dos dimensiones: la que tiene que ver con estar fuera de la escuela y la que se relaciona con la exclusión del conocimiento. La primera refiere a las condiciones sociales, económicas, materiales y culturales en que viven y se desarrollan NNAJ. La segunda alude a las condiciones pedagógicas y escolares en las que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como a las características individuales y contextuales que presentan NNAJ.

Lo expuesto implica que la agenda de la política educativa tenga que resolver dos cosas al mismo tiempo: incorporar a los excluidos de la escolarización obligatoria y desarrollar en las nuevas generaciones un conjunto básico de conocimientos, competencias y valores científicos y comunitarios que no solo posibiliten el desarrollo de su autonomía e inserción en la sociedad, sino que reconozcan los recursos culturales, lingüísticos y los saberes que poseen y que generalmente no son valorados por la institución escolar pero les permiten aprender de la vida misma y del mundo.

En ambos casos, el problema de la exclusión no se resuelve expandiendo la oferta escolar, como lo hacía la política educativa tradicional, en tanto la exclusión es un fenómeno más complejo que demanda de condiciones sociales, escolares y pedagógicas determinadas, adecuadas a las características y particularidades de los educandos que son cada vez más desiguales y diferentes. La escuela por sí sola no puede educar y al mismo tiempo garantizar las condiciones necesarias para la inclusión educativa; se requiere de un conjunto sistemático de acciones de política que garantice la realización de trayectorias educativas adecuadas, continuas, completas y con aprendizajes relevantes (Tenti, 2008; Terigi, 2014).

En el caso mexicano, la conformación histórica del sistema educativo ha comprendido esfuerzos gubernamentales y comunitarios para que NNAJ accedan a una buena educación en medio de las diversidades existentes. No obstante, en este proceso algunas necesidades educativas han quedado sin atenderse, o bien, se han atendido, pero sin pertinencia o acentuando la segregación de algunos grupos o personas, produciendo un conjunto de inequidades educativas vinculadas a desigualdades sociales, económicas y políticas, y a diferencias culturales e individuales entre la población (Mejoredu, 2020).

El interés del gobierno mexicano por desarrollar políticas de educación inclusiva que contrarresten la exclusión ha sido gradual. Solís y Tinajero (2022) precisan que, de manera general, pueden ubicarse cuatro momentos clave en su desarrollo. La primera en la década de los noventa donde las políticas de inclusión se caracterizaron por una orientación hacia la integración educativa a través de la incorporación de NNAJ con condiciones particulares a las aulas regulares. La segunda en la primera década de los 2000 centrada en la educación para todos, y no específicamente en la integración, en una lógica por convertir a cada escuela del país en un espacio caracterizado por la calidad, inclusión y seguridad educativa. La tercera entre 2013 y 2018 donde se establece como meta garantizar un sistema educativo inclusivo mediante la creación de un marco regulatorio aplicable a todos los niveles educativos y el fortalecimiento de la equidad educativa en los gobiernos estatales y municipales. Con ello se asumió la postura inclusiva basada en una educación sin distinciones mediante el reconocimiento y valoración de la diversidad de NNA, pero con acciones centralizadas en poblaciones específicas: personas con discapacidad, aptitudes sobresalientes.

tes, dificultades de aprendizaje, conducta. Es en la cuarta etapa de 2018 a 2024, en la que nos encontramos, donde la educación inclusiva ha tenido un mayor sustento normativo al estar expuesta en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), la Ley General de Educación (LGE), los Lineamientos para una Nueva Escuela Mexicana y la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) (Solís y Tinajero, 2022).

En este artículo nos proponemos analizar el camino seguido para concretar, en programas y acciones, una política de inclusión educativa que contribuya a la formación integral de NNAJ en México. En primer lugar, se apunta una perspectiva general de la propuesta de política educativa en su articulación con lo que se ha denominado la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y una estrategia específica orientada hacia la inclusión educativa. Un lugar importante lo ocupa un organismo creado específicamente para impulsar la mejora continua de la educación y acompañar las políticas de cambio: la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (Mejoredu).¹ Nos interesa resaltar los planteamientos y la perspectiva que sobre inclusión ha construido esta instancia.

Un segundo apartado se enfoca en la concreción de tales planteamientos en programas y propuestas educativas, de manera particular hablaremos del nuevo plan y programas de estudio para la educación básica 2022, emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuya puesta en marcha inició en septiembre de 2023. Este plan tiene como uno de sus ejes la inclusión y está basado en una perspectiva de justicia social. Acompañando esta política, la Mejoredu ha impulsado también acciones para apuntalar los cambios.

Finalmente, interesa hablar de los avances y dificultades para la implementación de tal política y en ese sentido abonamos algunas reflexiones sobre el camino andado y el futuro que vislumbramos.

1. La Nueva Escuela Mexicana: hacia un cambio de perspectiva en la educación: inclusión y mejora

En diciembre de 2018, México experimentó un cambio de gobierno y con ello la introducción de una reforma educativa cuyos planteamientos se enmarcan en un proyecto de transformación del país orientado a contrarrestar las desigualdades sociales. Con el objetivo de cimentar una propuesta pedagógica viable se construyó la Nueva Escuela Mexicana (NEM) fundamentada en una consulta abierta y democrática mediante la realización de foros en los 32 estados de la república donde participaron docentes, investigadores del campo educativo, madres y padres de familia, organizaciones de la sociedad civil, entre otros. A partir de esto, se perfiló una política dirigida a lograr una educación pública incluyente, con equidad y excelencia que considera a NNAJ como el centro de la acción del Estado y al magisterio como un agente central para avanzar a educación humanista (SEP, 2019a).

Transitar hacia esta perspectiva no ha sido tarea fácil, debido a la propia complejidad del Sistema Educativo Mexicano y al escenario político-educativo predominante hasta 2018 caracterizado por una educación basada en el control y la presión desde arriba, mediante un discurso político-educativo de calidad que provocó la descalificación y señalamiento al profesorado como el responsable de los bajos resultados de aprendizaje. Es importante señalar que, al igual que en otros países, se había venido concretando a lo largo de más de tres décadas un debilitamiento de la escuela pública, cuya base era una política sustentada en la racionalidad técnica de la educación y una lógica de estandarización que afectaba de manera particular a los más desfavorecidos. Al fundamentarse en una lógica empresarial y eficientista, la educación fue reducida a un producto valorado con énfasis en resultados medibles y en nociones de desempeño, rendimiento, competencias y productividad, que se reflejaron en distintos ámbitos: formación docente, aprendizaje, evaluación, currículo, escuelas, y contribuyó a diferenciaciones educativas con impacto en la exclusión educativa. En medio del impulso de una política distinta, es importante mencionar la presencia de una pandemia que mantuvo cerradas las escuelas durante más de año y medio y que obligó a diseñar una educación remota de emergencia.

En este escenario, un principio del llamado gobierno del cambio: «Por el bien de todos, primero los pobres» fue la base de la Nueva Escuela Mexicana concretada en una reforma educativa que entró en vigor en mayo de 2019 con el decreto de reforma a los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y con la aprobación de dos leyes en septiembre de 2019: la Ley General de Educación (LGE) y la Ley Reglamentaria en Materia de Mejora Continua de la Educación (LRMMCE).

A diferencia de la reforma precedente, la del 2019 centra su discurso político-educativo en una consulta abierta y democrática que aboga por la equidad, excelencia y mejora continua de la educación, explicita la responsabilidad del Estado de concientizar sobre la importancia de la educación inicial; establece el derecho de las juventudes a acceder a la educación superior e incluye nuevos aspectos en la educación que debe garantizarse en el país, uno de ellos la inclusión, enmarcada en la NEM que coloca en el centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) a través del cumplimiento de los siguientes objetivos: «el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad» (art. 11, LGE). Se propone también fortalecer el tejido social a través del fomento de la honestidad y la integridad, además de proteger la naturaleza e impulsar el desarrollo en lo social, ambiental y económico; combatir las causas de discriminación y violencia en el país; alentar la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales con base en el respeto de los derechos humanos (art. 12 fracc. I-V, LGE).

Desde este posicionamiento, la NEM plantea una manera distinta de concebir a la educación, a los educandos, a la escuela y al currículo, elementos en los que el marco de inclusión educativa está presente. La educación se considera un derecho humano que atiende el carácter diverso, pluricultural y plurilingüe del país; promueve el respeto irrestricto de la dignidad humana; inculca el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva; así como la comprensión, el aprecio y el conocimiento de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación, el diálogo e intercambio cultural sobre la base de equidad y respeto mutuo.

Para ello, la escuela se concibe como «un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación» (art. 14 fracc. I, LGE). En los procesos educativos cotidianos esto se concreta en el plan y programas de estudio mismos que han de considerar la diversidad de saberes, con un carácter didáctico y curricular diferenciado, que responda a las condiciones personales, sociales, culturales, económicas de NNA, docentes, planteles, comunidades y regiones del país (LGE, 2019).

En este proceso, los educandos son considerados sujetos de derecho a una formación integral, mientras que, las maestras y maestros son reconocidos como profesionales y agentes fundamentales del proceso educativo, promoviendo con ello la revalorización del magisterio.

Los criterios a los que responde esta educación son diez: democrática; nacional; humanista; orientada a promover el respeto al interés general de la sociedad por encima de intereses particulares; centrada en inculcar los conceptos y principios de las ciencias ambientales, y el desarrollo sostenible; equitativa; inclusiva; intercultural; integral y de excelencia. Para lograrlo, las autoridades educativas deberán establecer políticas incluyentes, transversales y con perspectiva de género.

En resumen, la NEM aspira a una educación equitativa, de excelencia y orientada a la mejora continua desde una perspectiva alejada de la noción de calidad que ha buscado reducir el derecho a la educación a un asunto de eficiencia que poco ha respondido a las diversidades y desigualdades de nuestro sistema educativo, para dar paso a una educación con justicia social que enfatiza el carácter normativo, particular y político de este derecho con el fin de contrarrestar las desigualdades y responder a la diversidad de culturas, contextos y necesidades (Mejoredu, 2020).

La inclusión educativa: un aspecto fortalecido en la reforma de 2019

A diferencia de las reformas educativas precedentes, la reforma de 2019 otorga un lugar central a la inclusión educativa al contar con un respaldo legal en la Constitución y en la Ley General de Educación. De manera adicional, la inclusión se sustenta en dos instrumentos normativos: los Lineamientos para una Nueva Escuela Mexicana y la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI).

La LGE define a la inclusión como la eliminación de «toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación» (art. 7, fracc. II, LGE). En tanto, la educación inclusiva es conceptualizada 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. La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos. (art. 61, LGE)

De acuerdo con esto, la inclusión está relacionada tanto con la erradicación de condiciones estructurales y de prácticas discriminatorias o de exclusión que obstaculizan el acceso, tránsito y permanencia educativa de NNAJ, como con la consideración de sus necesidades e intereses.

En cuanto a las características que debe tener la educación en su carácter inclusivo se señalan:

- Atender las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos;
- Eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan los educandos;
- Proveer de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos, y
- Establecer la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas.

Aunque la LGE enfatiza como sujetos de la educación inclusiva a las personas con discapacidad, NNAJ con aptitudes sobresalientes, y aquellos con condiciones especiales o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (personas con capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje diversos), la inclusión no puede comprenderse desligada del discurso político-educativo que la orienta, en este caso se trata de una educación de equidad, excelencia y orientada a la mejora educativa adoptando acciones que consideren de manera prioritaria:

A quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias

específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales. (art. 8, LGE)

De este modo, la educación inclusiva también considera a aquellas personas que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas. Se trata pues de una perspectiva orientada a avanzar hacia la construcción de un sistema educativo que responda con equidad a las diversidades de los educandos.

Con base en lo anterior, la Secretaría de Educación Pública (SEP) definió en conjunto con la Secretaría de Gobernación (particularmente con el Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, SIPINNA), la Secretaría de Salud y la participación de 400 organizaciones no gubernamentales, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) que, junto con otras estrategias, permite dar paso a la mejora educativa del país (SEP, 2019b).

La Estrategia coloca en el centro del aprendizaje a NNA para garantizar su derecho a la educación independientemente de sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje:

Su objetivo es convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema educativo inclusivo, flexible y pertinente; que identifique, atienda y elimine las barreras para el aprendizaje y la participación que se presentan dentro del sistema educativo y en el entorno, favoreciendo el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país. (SEP, 2019b, s.p.)

La Estrategia toma en cuenta criterios de diversidad, territorialidad, interculturalidad e igualdad de género para avanzar gradualmente en la construcción de la NEM desde la comunidad, superando de manera progresiva la dispersión y precarización que se ha producido por la segmentación del sistema educativo (SEP, 2019b).

En términos conceptuales, la ENEI 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, 2019c, p. 17) y no solo de colectivos específicos.

Desde esta concepción se aspira a desarrollar una educación capaz de responder a la diversidad, replantear la función de la escuela y transformar el SEN. Para ello, la Estrategia destaca las siguientes barreras que impiden el acceso a una educación con justicia social (Solís y Tinajero, 2022):

- Las estructurales que son el resultado de un sistema educativo que normalizó la exclusión y desigualdad. Estas barreras constituyen la fuente de actitudes, prácticas y políticas que invisibilizan, excluyen, discriminan o etiquetan a las personas.

- Las normativas referentes al cuerpo de leyes, políticas, lineamientos, disposiciones, ordenamientos y programas que dificultan, impiden o limitan el acceso, el trayecto formativo, el aprendizaje y participación de los educandos.
- Las didácticas relacionadas con prácticas educativas y actitudinales que se desarrollan en el entorno escolar como las bajas expectativas académicas sobre NNAJ, la falta de atención a ritmos y estilos de aprendizaje diversos, y el uso de estrategias y materiales didácticos homogéneos.

Esta Estrategia se constituye como el mecanismo a través del cual se precisan las acciones plasmadas en la LGE. El análisis de esta Estrategia permite ubicar cuatro elementos adicionales que caracterizan a la educación inclusiva:

- La educación inclusiva es parte de un proceso, no se da por decreto.
- La educación inclusiva requiere de la participación de diversos actores e instancias, no es un proceso aislado sino concurrente.
- La educación inclusiva considera a NNA como sujetos de derecho, por lo que deben generarse acciones que lo garanticen.
- La educación inclusiva toma en cuenta los preceptos normativos que la sustentan.

En el plano pedagógico, la ENEI señala la importancia de impulsar: a) un currículo que atienda la diversidad étnica, cultural, lingüística de capacidades y de género, e integre contenidos, unidades estrategias y proyectos con enfoque en derechos humanos; b) un programa de inclusión escolar; c) plantear trayectorias curriculares flexibles; d) establecer metodologías, orientaciones didácticas y materiales para la enseñanza de lenguas indígenas, de señas, español como segunda lengua y para servicios multigrado; e) servicios, modelos y prácticas pedagógicas especializadas y de atención bilingüe y bicultural que satisfagan las necesidades de NNAJ (Solis y Tinajero, 2022).

Lo expuesto posibilita comprender que, a nivel conceptual, la inclusión educativa aboga por una perspectiva de justicia social que considere la complejidad de factores y condiciones que generan exclusión, discriminación e irrumpen en las trayectorias educativas de NNAJ. A nivel sistémico, esto se traduce en la generación de acciones a nivel estructural, normativo y didáctico que garanticen el derecho a una educación equitativa, donde se reconoce que, no todo el compromiso recae sobre las escuelas, sino que demanda de la corresponsabilidad entre las autoridades educativas federales, estatales y escolares (Solis y Tinajero, 2022).

La inclusión educativa: Un horizonte de Mejora hacia la justicia social

El desarrollo de las acciones referidas tiene lugar dentro de la NEM. Para contribuir a ello, se establece también en la constitución el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE) coordinado por un organismo creado específicamente para ello: la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).

A partir de su creación, Mejoredu ha enfrentado el desafío de construir una conceptualización más amplia del significado e implicaciones de la mejora en el marco de la política de cambio, definiéndola como «un proceso progresivo, gradual, sistemático, diferenciado, contextualizado y participativo, que se orienta a garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación a todas las personas que habitan nuestro país» (Mejoredu, 2020, p. 16). Esta noción se vincula con un *horizonte de mejora* sostenido en dos pilares fundamentales: 1) una buena educación con justicia social; y 2) una educación al alcance de todas y todos. El propósito de este planteamiento es contravenir la creencia de garantizar el derecho a la educación en dos etapas: primero se asegura que haya escuelas y que se acceda a ellas y luego se garantiza la práctica de una buena educación en esos espacios. Lo anterior se esquematiza como sigue:

Tabla 1

Pilares, dimensiones y subdimensiones del horizonte de mejora

Pilares	Una buena educación con justicia social		Una educación al alcance de todas y todos	
Dimensiones	Aceptable y común	Equitativa	Disponible	Accesible
· Subdimensiones	<ul style="list-style-type: none"> · Significativa · Integral · Digna · Participativa y libre · Relevante y trascendente · Eficaz 	<ul style="list-style-type: none"> · Diferenciada · Pertinente · Inclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> · Con infraestructura adecuada · Con maestras y maestros con formación específica · Con materiales educativos básicos 	<ul style="list-style-type: none"> · Para todas y todos · Gratuita · Cercana

Como se observa, la dimensión de una educación *equitativa* se encuentra conformada por tres subdimensiones (Mejoredu, 2020):

1. Diferenciada, orientada a reconocer las diversas necesidades desde distintos ámbitos: autoridades educativas federales, estatales o locales, en la escuela o en el aula. Se trata de proporcionar un reconocimiento diferencial a los grupos que históricamente han sido vulnerados o invisibilizados: indígenas, personas con discapacidad, mujeres, migrantes, refugiados, afromexicanos, integrantes de la diversidad sexo genérica, grupos urbanos, entre otros.

2. Pertinente, que tanto las prácticas como los contenidos y materiales educativos se ajusten a las características culturales y sociales del contexto en el que se encuentra la escuela; los derechos específicos de los educandos; y sus características individuales.

3. Inclusiva, permite contrarrestar las desigualdades en la garantía del derecho a la educación y responder a diversas necesidades específicas sin excluir, segregar o separar. Fortalece el proyecto de una educación aceptable y común sin que ello signifique homogeneización y previene que una educación diferenciada se traduzca en mayores desigualdades. Se trata de desarrollar situaciones comunes de enseñanza, aprendizaje y convivencia que ofrezcan opciones para que los educandos puedan involucrarse y participar en las escuelas, acceder y comprender un contenido común, mostrar y compartir lo aprendido o expresar su punto de vista.

Estas subdimensiones no son mutuamente excluyentes, sino que se encuentran articuladas, en tanto toda educación pertinente es diferenciada y toda educación inclusiva es pertinente y presenta distintos grados y formas de diferenciación (Mejoredu, 2020).

Desde el posicionamiento de Mejoredu, no se trata de construir una escuela que parece accesible a todas y todos, pero en realidad no lo es, ni tampoco se trata de construir una escuela para cada grupo, sino de apelar a la edificación de una escuela donde todas y todos puedan involucrarse y participar: *una educación al alcance de todas y todos* que sea disponible en el sentido de que cuente con infraestructura, docentes y materiales educativos adecuados, y accesible, es decir, que garantice el acceso ininterrumpido a la educación obligatoria (Mejoredu, 2020).

Para acercarse a este horizonte de mejora, la Comisión ha identificado siete campos primarios de acción (Mejoredu, 2020): trabajo docente, formación continua y desarrollo profesional docente, participación estudiantil, participación social, diseño curricular, desarrollo de materiales educativos, y gestión educativa y escolar.

Respecto a la incidencia de Mejoredu, la ley le confiere atribuciones que pueden ser agrupadas en dos ejes de actuación: uno normativo orientado en la emisión de lineamientos, criterios, sugerencias y programas; otro de conocimiento relacionado con la generación de estudios, investigaciones, indicadores y evaluaciones.

Aunque todo lo desarrollado por la Comisión se engrana con la educación inclusiva, de manera específica, este organismo tiene a su cargo la elaboración de Sugerencias para la mejora de la educación inclusiva y la realización de estudios e investigaciones en la línea de inclusión, equidad, interculturalidad y buena educación; además de contribuir al planteamiento de una formación docente que considere un marco de inclusión educativa.

2. Caminos seguidos para la concreción de una educación inclusiva

Para concretar la NEM en las escuelas de educación básica del país, la Secretaría de Educación Pública (SEP) emitió un nuevo currículo: el *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* cuya construcción se postergó debido a la emergencia sanitaria. La elaboración del Plan inició desde enero de 2022 pero sufrió modificaciones debido a la resistencia de ciertos sectores, predominantemente empresariales y conservadores, quienes se manifestaron en contra de la propuesta curricular en tanto vulneraba la «calidad educativa» al dejar en manos de las comunidades escolares decisiones respecto a qué contenidos enseñar y de qué manera evaluar, además de eliminar las evaluaciones estandarizadas predominantes hasta ese momento. Así, fue hasta agosto de 2022 con el Acuerdo 14/08/22 que se estableció el *Plan de estudio* donde se incorporaron las discusiones, opiniones y propuestas de distintos actores (SEP, 2022b retomado por Mejoredu, 2022b). Este acuerdo fue reformado y se emitió el Acuerdo número 06/08/23 donde se estableció la operación del *Plan* para el ciclo escolar 2023-2024.

El *Plan* está conformado por cuatro elementos. La integración curricular cuyo propósito es superar la fragmentación del conocimiento por asignaturas mediante un trabajo interdisciplinario y una enseñanza integrada por campos formativos, ejes articuladores y trabajo por proyectos. La autonomía profesional del magisterio para tomar decisiones y contextualizar el currículo en cada escuela y aula. La *comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje* que promueve una escuela vinculada al entorno. El *derecho humano a la educación* que reconoce a NNA como sujetos de derecho que participan en procesos formativos que reconocen y valoran la diversidad en todas sus expresiones (Anexo del Acuerdo 14/08/22).

Centrándonos en la educación inclusiva, el *Plan* promueve procesos educativos que consideren:

- Las necesidades, características y capacidades de NNAJ.
- El carácter diverso de México en lo relativo a aspectos lingüísticos, culturales, geográficos, sociales, entre otros.
- Las condiciones estructurales de exclusión y desigualdad prevalecientes por motivos de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad.
- La diversidad epistemológica que se pone en juego en las escuelas mediante el intercambio de saberes y conocimientos científicos y comunitarios.
- La diversidad de escuelas, para la NEM no hay dos escuelas iguales, pues la manera en que se construyen las relaciones sociales y pedagógicas en cada una depende del contexto y de las estructuras de participación existentes.

Con ello se apela un currículo diferenciado que ha tomado forma a través del proceso de codiseño que corresponde a la contextualización de los contenidos nacionales establecidos en los programas sintéticos, con el fin de dar paso a la elaboración de programas analíticos donde se incorporan contenidos que atienden el carácter regional, local, contextual y situacional de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a su vez permitan enriquecer los contenidos nacionales (Anexo del Acuerdo 14/08/22) para coadyuvar a la formación integral de NNA.

El tránsito hacia esta visión flexible, realista y abierta del currículo implicó que cada colectivo docente deliberara los contenidos a incluir mediante el análisis del contexto socioeducativo de la escuela, el vínculo entre los contenidos y los procesos de desarrollo de aprendizaje de nna. Para lograrlo, las escuelas y sus maestros comenzaron a trabajar el codiseño desde los últimos meses de 2022 a través de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) que son espacios orientados a promover el trabajo y diálogo en los colectivos docentes. Como era de esperarse, el proceso de codiseño no resultó fácil para muchas escuelas, docentes y directivos, en parte porque ello implicó reconfigurar la forma de pensar la educación, el currículo y la propia profesionalidad docente desde un posicionamiento humanista y equitativo; en parte porque la SEP se negó a dar formatos que coartaran la creatividad y autonomía profesional del magisterio, y en parte porque los procesos de apropiación y conocimiento del currículo eran incipientes hasta ese momento para los sujetos escolares. Aunque también hubo experiencias en otras escuelas donde este currículo significó darle fuerza y reconocer las prácticas escolares construidas en vínculo con la comunidad, o bien, colocar sobre la mesa otras problemáticas que el currículo estandarizado soslayaba y que eran importantes para la formación de todas y todos desde una mirada de justicia educativa².

Otro de los aspectos que planteó este currículo y donde puede observarse la concreción de la educación inclusiva es en los procesos cotidianos de enseñanza y aprendizaje mediante el trabajo por proyectos que propicia la integración de conocimientos, saberes y experiencias provenientes de múltiples fuentes, así como la convivencia cooperativa, crítica y creativa entre NNA, entre estos con el docente y con la comunidad. Ello permite generar nuevas relaciones entre los educandos a través de la democratización de la vida escolar donde se hacen visibles sus aptitudes, valores, intereses, preferencias e ideologías en un marco amplio de diversidad.

Para la puesta en marcha del *Plan* se fortalecen las estrategias nacionales vigentes y se proponen otras nuevas, dando lugar a siete estrategias: para la enseñanza de lenguas y culturas indígenas y afromexicanas, de educación inclusiva (ENEI), de educación multigrado, para NNA en situaciones de migración, para fortalecer el tejido comunitario en contextos urbanos, para mantener las escuelas libres de violencia y acoso, de lectura (Anexo del Acuerdo 14/08/22), lo que permite advertir el engranaje del currículo con otros aspectos estructurales que inciden en la garantía del derecho a una educación equitativa e inclusiva.

Previo al inicio del ciclo escolar 2023-2024 comenzaron a difundirse los Libros de Texto Gratuitos (LTG)³ que también fueron blanco de críticas por parte de algunos sectores de la sociedad tanto por aspectos de contenido y de escritura, como por la «ideología comunista» que según algunos promovía. Incluso, se llegó a señalar que estos Libros no habían considerado las voces de expertos o de los propios docentes, aunque previo a su elaboración se habían realizado foros de consulta y convocatorias donde participaron un sinnúmero de docentes, especialistas e ilustradores.

Así, para el ciclo escolar 2023-2024, y pese a las resistencias expresadas, comenzó a ponerse en acto el *Plan de estudio* en las escuelas de educación básica y se realizó la distribución de LTG en la mayoría de las entidades, pues en otras se interpusieron amparos para frenar su distribución coartando el derecho de NNA a acceder a estos materiales impresos.

Lo expuesto, permite advertir que, pese a que el currículo emprendido por la SEP se configura en un instrumento clave para hacer efectivo el derecho de NNA a una educación equitativa, inclusiva, humanista y pertinente, no estuvo libre de cuestionamientos y de complicaciones para poder instalarse en el SEN, pues la implantación de una nueva perspectiva educativa, toca intereses de grupos conservadores. Avanzar hacia la construcción de esta nueva escuela ha presentado complicaciones debido a las prácticas sedimentadas, a la propia complejidad del SEN y a los posicionamientos existentes enmarcados en un discurso de calidad educativa enfocado a la estandarización. No obstante, se reconoce que el *Plan de estudio* constituye un primer paso para hacer del sistema educativo una instancia inclusiva, equitativa y flexible, como lo señala la ENEI, y de la escuela pública un lugar que proporcione horizontes de vida amplios para todas y todos.

De manera casi paralela a la SEP, Mejoredu ha contribuido a través de sus ejes de actuación en la emisión de normas y la generación de conocimiento que orienten la fundamentación y toma de decisiones para la mejora educativa. Estas acciones se enmarcan en el horizonte de mejora referido que apela a una educación equitativa que considere distintas dimensiones, una de ellas la inclusión que posibilita contrarrestar las desigualdades en la garantía de este derecho y responder a las necesidades específicas sin excluir o segregar (Mejoredu, 2020).

Ante la emergencia del tema del *Plan de estudio*, la Comisión realizó *Sugerencias y recomendaciones* que ofrecen elementos a la autoridad educativa federal para fortalecer la propuesta curricular y establecer puentes de trabajo colaborativo que permitan avanzar en el desarrollo y la concreción de un proyecto educativo nacional socialmente justo que elimine las barreras que obstaculizan el derecho a la educación de NNA (Mejoredu, 2022b) y fomente una educación equitativa.

En materia de formación continua, diseñó y puso a disposición de las autoridades educativas estatales acciones de formación para docentes y directivos con la finalidad de apoyar la concreción del Plan. Estas acciones se fundamentan en el *Plan*

de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026, así como en los *Criterios y Programas* desprendidos de este, instrumentos normativos que en su conjunto apuestan por transitar hacia un enfoque de formación situada que considere las problemáticas de la escuela, la especificidad de la función y la etapa de la carrera docente, la profesionalidad del magisterio y el carácter situacional de la práctica desde una visión concurrente. Uno de los principios que atiende la formación promovida por la Comisión es el de contribuir a la mejora de la práctica docente y al aprendizaje de NNAJ mediante una enseñanza planificada y consciente que propicie la construcción de aprendizajes que atiendan a la diversidad en beneficio de la formación integral de los educandos, desde un enfoque de justicia social que impulse la inclusión, la participación y la cultura de paz (CPGPGCDPD, 2022); y permita afrontar las dificultades que obstaculizan este derecho.

Aunque en todos los programas de formación se considera la inclusión, Mejoredu ha emitido acciones de formación específicas para docentes y directivos que trabajan en contextos particulares, por ejemplo, en educación inicial no escolarizada, en telebachilleratos comunitarios, escuelas multigrado, Centros de Atención Múltiple o que atienden a la niñez migrante.

En el caso de las acciones de formación emprendidas para la puesta en acto del *Plan*, estas se han centrado en contribuir al análisis y deliberación de los planteamientos curriculares centrales, a saber: el derecho humano a la educación, la integración curricular, la autonomía profesional del docente y la comunidad como núcleo integrador, que buscan transformar de manera profunda el proceso educativo escolar (Mejoredu, 2023). Además, se han generado materiales prototipo para orientar, más no prescribir, la articulación de estos planteamientos.

Actualmente y con el objetivo de conocer la manera en que se está llevando a cabo el *Plan*, Mejoredu se encuentra trabajando en la generación del conocimiento, mediante un estudio, orientado en conocer los procesos de apropiación y conocimiento del nuevo currículo.

Con esto, se identifica que los caminos seguidos por ambas instancias, SEP y Mejoredu, para la concreción de una educación inclusiva han tenido caminos específicos en concordancia con su campo de acción, que son al mismo tiempo complementarios. Si bien, cada instancia ha actuado en el marco de sus atribuciones, la NEM y el *Plan de estudios* de la educación básica ha implicado que sus caminos se junten de manera paulatina tomando como centro de su acción a NNA para hacer real el derecho a una educación equitativa, de excelencia y orientada a la mejora, donde la educación inclusiva se comprende desde un marco amplio que considera las condiciones estructurales, normativas y didácticas que influyen las trayectorias escolares de las y los mexicanos que forman parte de nuestro sistema educativo. Un factor que ha propiciado el fortalecimiento de este vínculo es la cercanía conceptual respecto a lo que se comprende por educación, por currículo, por formación docente y por evaluación.

3. Del camino por andar. Para cerrar y continuar reflexionando

El tránsito de los fundamentos normativos que sustentan la educación inclusiva a los procesos y prácticas cotidianas escolares es un camino complejo que está iniciando. Depende no solo de la comprensión de los fundamentos filosóficos, didácticos y pedagógicos, a los cuales cada autoridad, sujeto y escuela les da un sentido específico, sino también de la puesta en acto de procesos de diálogo y toma de decisiones circunscritas en culturas y micropolíticas escolares particulares.

Los maestros son sujetos centrales pues analizan cualquier propuesta de cambio educativo a la luz de su experiencia y los conocimientos construidos en su trayectoria profesional. Hacerlos partícipes del cambio implica ir tejiendo procesos de apropiación de la propuesta que no son de ninguna manera lineales. A ello hay que agregar que la verticalidad administrativa impide, en ocasiones, el diálogo colegiado y la discusión constructiva. Los Consejos Técnicos Escolares (CTE) fueron los espacios privilegiados donde se promovieron discusiones a través del diálogo colectivo sobre la práctica y sus contextos, y reflexiones para impulsar la transformación educativa mediante el ejercicio de la autonomía docente.

El estudio de seguimiento realizado por Mejoredu ha permitido observar la multiplicidad de experiencias que se produjeron durante la puesta en marcha del Nuevo Plan de Estudio. Al respecto, es posible destacar dos retos entrelazados. El primero relacionado con el tránsito de un currículo estandarizado a un currículo contextualizado y diferenciado desprendido de la NEM, pues, aunque en la práctica cotidiana los docentes suelen realizar adaptaciones en función de las características del grupo, estas no siempre guardaban relación con un contexto más amplio (a nivel escuela, localidad, región y país) desde un posicionamiento de justicia social.

El segundo refiere a la manera de concretar estos cambios en los procesos cotidianos en medio de las estructuras de participación y de trabajo existentes. Si bien, en las escuelas de educación preescolar, especial, indígena y telesecundaria se observó un mayor nivel de colegialidad en el trabajo realizado en los CTE, lo que puede deberse a la forma de trabajo que se ha propiciado en estos niveles y modalidades educativas; en gran parte de las escuelas observadas, los docentes manifestaron que era complicada la puesta en acto del cambio educativo, debido a que, históricamente las autoridades educativas eran quienes les decían qué y cómo debe enseñarse, y en esta propuesta se apostaba por un trabajo colegiado que se veía impedido por diversos factores, entre ellos: la poca disposición de algunas figuras escolares para hacer las cosas de otro modo, la verticalidad, burocratización del trabajo y el exceso de carga administrativa. Pero al mismo tiempo, se vislumbra el deseo de participar y ser reconocidos como profesionales. Propuestas como autonomía profesional y co-diseño curricular representan retos profesionales y personales que para su despliegue requieren tiempo y apoyo de distintas instancias.

Con ello, puede advertirse que el camino hacia una educación participativa es paulatino y está atravesado por sedimentos y resistencias, pero también por sujetos que están dispuestos a hacer de la educación un espacio común.

Este artículo pretendió dar una visión panorámica de la política de cambio en relación a la inclusión que está enmarcada en una visión de transformación profunda para la educación mexicana. Hemos apostado por un cambio radical, en el sentido de cambiar cosas de raíz y reconocemos que el camino no es fácil. Se ha avanzado desde la propuesta y los inicios de su implementación, pero sabemos que aún quedan otros aspectos y actores por considerar para hacer efectivo el cambio educativo desde la inclusión, pues no solo se trata de emprender normas o acciones en beneficio de ella, sino de reconfigurar las subjetividades de quienes directa e indirectamente participan en la educación escolar, pues el cambio verdadero se da desde los sujetos y las escuelas en sus prácticas cotidianas.

Con esto, se intenta abrir la reflexión y el debate respecto a las posibilidades y desafíos que enfrenta el poner sobre la mesa un discurso político-educativo distinto: el del cambio y la mejora de la educación, frente a sistemas y actores educativos que por décadas han estado sometidos a la estandarización y a un enfoque economicista de la educación, dejando de lado las diversas condiciones presentes en los países, las escuelas y a los grupos vulnerados históricamente. Se trata pues, de emprender una educación pública y una escuela abierta a la realidad que forme sujetos críticos, avance en la construcción de relaciones democráticas, funja como un punto de encuentro de las diversidades y contrarreste las desigualdades existentes.

La educación en México se está transformando y toda transformación implica tiempo para introducirse en las prácticas escolares y en las acciones docentes, pero es importante constatar cómo la perspectiva de construir una “otra” escuela tiene un soporte institucional que apuntala iniciativas y reconoce prácticas innovadoras que, de tiempo atrás los maestros, las escuelas y las comunidades escolares han desarrollado. Vamos todas y todos en ello.

Notas

1. La creación de Mejoredu implicó dejar atrás el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) encargado de coordinarlo, con el fin de crear un Sistema de Mejora cuyo objetivo es contribuir a la excelencia y equidad de la educación.

2. La justicia educativa se comprende como el conjunto de acciones, proyectos y experiencias escolares que integran valores y exigencias de una justicia redistributiva (equidad en el acceso, condiciones de escolarización, contenidos, aprendizajes y oportunidades), cultural (derecho de recursos y apoyos según las necesidades diferenciales de los educandos) y asociativa (busca el respeto, el trato digno y la implicación activa de los educandos) (Furman, 2012 retomado por Escudero, González y Rodríguez, 2014).

3. México es un país que dota de libros de texto gratuitos y materiales impresos a todos los estudiantes inscritos en el sistema educativo. Estos libros, producidos y distribuidos por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), se han constituido en una política de Estado, primero de educación primaria (1959) y después de educación secundaria (fines de 1990). Un esfuerzo titánico

que se ha sostenido por años y que implica la edición anual de millones de ejemplares. Para dar cuenta de ello, baste señalar que en el ciclo escolar 2023-2024, se distribuyeron 151 millones de libros de educación básica.

Referencias Bibliográficas

Beech, J. y Meo, A. I. (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*, 24(23), 1-19.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (6 de junio de 2023). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación.

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (30 de septiembre de 2019). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación.

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (30 de septiembre de 2019). Ley Reglamentaria del artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación. Diario Oficial de la Federación.

Escudero, J. M.; González, M. T. y Rodríguez, M. J. (2014). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234.

Estados Unidos Mexicanos - Secretaría de Educación Pública (15 de agosto de 2023). Acuerdo número 06/08/23 por el que se modifica el diverso número 14/08/22 por el que se establece el plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.

Estados Unidos Mexicanos - Secretaría de Educación Pública (19 de agosto de 2022). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Diario Oficial de la Federación.

Gobierno de México - Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (27 de mayo de 2022). Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior. Diario Oficial de la Federación.

Martinis López, P. E. (2009). Escenario político-educativo en la América Latina de principios del Siglo XXI. *Revista de Educação do Cogeime*, (34/35), 9-33. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/viewFile/92/79>

Mejoredu (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. Mejoredu. <https://www.Mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>

Mejoredu (2022a). Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Cifras del ciclo escolar 2020-2021. Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2022.pdf>

Mejoredu (2022b). *Recomendaciones de mejora al plan y programas de estudio de educación básica 2022 y propuestas de colaboración*. Mejoredu.

Mejoredu (2023). *Los docentes y los programas de estudio: nuevas miradas y nuevas relaciones*. Mejoredu.

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Ediciones Morata, s. L.

SEP (2019a). Hacia una nueva escuela mexicana. *Perfiles Educativos*, 41(166), 182-190. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59611>

SEP (13 de noviembre de 2019b). [Blog]. Boletín N.º. 211. La SEP hizo llegar al Congreso de la Unión las estrategias que mandataron las reformas constitucionales en materia educativa. <https://www.gob.mx/sep/articulos/la-sep-hizo-llegar-al-congreso-de-la-union-las-estrategias-que-mandataron-las-reformas-constitucionales-en-materia-educativa>

SEP(2019c). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Secretaría de Educación Pública https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf

SEP (2022a). Anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación.

SEP (2022b). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional. 2021-2022*. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf

Solis del Moral, S. S., y Tinajero Villavicencio, M. G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México. Análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos*, 44(176), 120-136. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v44n176/0185-2698-peredu-44-176-120.pdf>

Tenti Fanfani, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (544), 60-73. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248004.pdf>

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En: Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (Coords.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, pp. 71-87. OEI. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metlas-inclusiva.pdf>

Valle Tépatl, S. y Naranjo Flores, G. B. (2023). Hacia la mejora continua de la educación rural: retos y perspectiva. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 107-116. <https://riber.iberomx.com/index.php/riber/article/view/17/11>