

Resemantizando la noción de Inclusión en docentes de educación básica de Querétaro, México

Re-semanticizing the notion of Inclusion in basic education teachers in Querétaro, Mexico

Ressemantizando a noção de Inclusão em professores de educação básica em Querétaro, México

Guillermo Hernández González

Universidad Autónoma de Querétaro, México

guillermo.hernandez@uaq.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-6823-2236>

Resumen

La educación inclusiva se considera un proyecto que busca garantizar un derecho humano fundamental: la educación. Sin embargo, se identifican barreras actitudinales por parte del personal docente, derivadas de creencias en torno a la inclusión. Desde este contexto, se pretende generar procesos de sensibilización de docentes para mejorar la atención a la diversidad en la educación básica. Este documento muestra los resultados de la sistematización de una experiencia de intervención que tuvo como objetivo reconocer las posibilidades de resemantizar la noción de inclusión para potenciar el trabajo docente en la atención a la diversidad. La intervención se basó en grupos de reflexión dirigidos a 60 docentes de educación básica. Como resultados, se identificaron cinco elementos centrales en el proceso de resemantización: la conceptualización de la inclusión, la inclusión como compromiso institucional, la formación para la inclusión, las necesidades de reorganización institucional y la paradoja de los valores. Se concluye que, para avanzar en procesos de sensibilización docente, es importante considerar a los docentes como actores inmersos en procesos organizativos, profesionales y laborales complejos. Además, el cambio más significativo del proyecto radicó en transformar la noción de inclusión de un enfoque centrado en el aprendizaje a uno centrado en la participación.



Palabras clave: docencia, educación básica, educación inclusiva

Abstract

Inclusive education is seen as a project aimed at guaranteeing a fundamental human right: education. However, attitudinal barriers were identified among teaching staff, stemming from beliefs about inclusion. In this context, we seek to generate awareness-raising processes for teachers to improve attention to diversity issues in basic education. This document presents the results of the systematization of an intervention experience aimed at recognizing the possibilities of resemantizing the notion of inclusion to enhance teaching work in addressing diversity. The intervention was based on reflection groups involving 60 basic education teachers. As a result, five central elements were identified in the resemantization process: the conceptualization of inclusion, inclusion as an institutional commitment, training for inclusion, institutional reorganization needs, and the paradox of values. It is concluded that to approach teacher awareness processes, it is essential to consider teachers as actors involved in complex organizational, professional, and work processes. Furthermore, a key aspect of the project was shifting the focus on diversity from learning to participation.

Keywords: teaching profession, fundamental education, inclusive education.

Resumo

A educação inclusiva é considerada um projeto que busca garantir um direito humano fundamental: a educação. Entretanto, são identificadas barreiras atitudinais por parte do corpo docente, derivadas de crenças sobre inclusão. Neste contexto, pretende-se gerar processos de sensibilização dos professores para melhorar a atenção à diversidade na educação básica. Este documento apresenta os resultados da sistematização de uma experiência de intervenção que objetivou reconhecer as possibilidades de ressemantização da noção de inclusão para potencializar o trabalho docente no enfrentamento da diversidade. A intervenção baseou-se em grupos de reflexão dirigidos a 60 professores do ensino básico. Como resultado, cinco elementos centrais foram identificados no processo de ressemantização: a conceituação da inclusão, a inclusão como compromisso institucional, a formação para a inclusão, as necessidades de reorganização institucional e o paradoxo dos valores. Conclui-se que, para avançar nos processos de conscientização docente, é importante considerá-los como atores imersos em complexos processos organizacionais, profissionais e



de trabalho. Além disso, a mudança mais significativa do projeto foi transformar a noção de inclusão de uma abordagem centrada na aprendizagem para uma focada na participação.

Palavras-chave: ensino, educação básica, educação inclusive.

Fecha Recepción: Julio 2024

Fecha Aceptación: Enero 2025

Introducción

El derecho a la educación, como prerrogativa fundamental de la ciudadanía, adquiere especial relevancia en las instituciones formales. Las escuelas representan un espacio clave para el desarrollo integral de las niñas, al ser un entorno privilegiado para la adquisición de conocimientos y habilidades sociales necesarias para interactuar con la otredad en situaciones complejas. Según García-Rubio (2017), el paso por la escuela debe garantizar que las niñas y adolescencias adquieran aprendizajes esenciales y fundamentales. Por su parte, Seguel-Arriagada y Vera-Sagredo (2023) sostienen que las relaciones establecidas en la escuela son cruciales para la construcción de la identidad y el enfrentamiento a la alteridad. En este sentido, Echavarría-Grajales (2003) identifica cuatro ejes fundamentales en el desarrollo personal que se promueven en la escuela: formación académica, socialización, construcción de identidad y moralidad.

Sin embargo, el acceso a este derecho no ha logrado una cobertura universal. Factores económicos, sociales o culturales, así como la presencia de diferencias notables, obstaculizan el acceso, la permanencia o el egreso de muchas personas. Desde el Foro Mundial sobre Educación del año 2000, se ha subrayado la importancia de garantizar este derecho a poblaciones vulnerables, como personas indígenas, migrantes, en situación de pobreza o con discapacidades (Pano-Fuentes et al., 2018). En la misma línea, el Objetivo 4 de la Agenda 2030 establece que es prioritario ofrecer educación de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todas las personas a lo largo de la vida.

En México, las cifras son preocupantes. La tasa de escolarización básica ha disminuido del 96.8 % en 2013 al 90.8 % en 2022 (Secretaría de Educación Pública, 2023a). Además, 2.8 millones de estudiantes de entre 3 y 17 años presentan rezago educativo, y 648,101 personas viven con alguna discapacidad o altas capacidades intelectuales, sin que las estrategias actuales logren abarcar esta población (Secretaría de Educación Pública, 2018). Estas cifras revelan que la educación inclusiva y la atención a la diversidad deben ser objetivos prioritarios para garantizar condiciones dignas de vida y una educación equitativa.

La educación inclusiva en México ha seguido un desarrollo progresivo, desde la inclusión de Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la reforma de 1994 hasta la modificación del artículo 3ro Constitucional en 2019, que establece la obligatoriedad de una educación inclusiva, universal, gratuita y laica (Gobierno de México, 2019). Sin embargo, investigaciones recientes señalan que aún persisten limitaciones organizativas, actitudinales y pedagógicas en los centros educativos que dificultan el cumplimiento de este derecho (Solís del Moral y Tinajero, 2022; Niembro et al., 2021).

Si bien, la educación inclusiva o la atención educativa a la diversidad se ha centrado en discapacidades y vulnerabilidades sociales derivadas de la precarización, Liesa-Hernández et al. (2012) afirman que los centros educativos se enfrentan a necesidades particulares cada vez más diversas en sus estudiantes, diversas investigaciones han identificado poblaciones que presentan necesidades particulares en niñas con condiciones crónicas de salud (Hernández-González y Morales-Osornio, 2021), migrantes (Liesa-Hernández, 2012), Trans* (Cruz, 2018; Sánchez-Sainz et al., 2023) Intersexuales (Granero y García, 2020), entre otras.

De esta manera, resulta importante el tener una conceptualización amplia de la educación inclusiva, siguiendo a Niembro et al. (2021) no se trata de cubrir las necesidades de un grupo en particular sino de contemplar las necesidades del estudiantado, reconociendo al mismo tiempo sus habilidades y capacidades; mientras para García-Leos (2020) es un proyecto que legitima la diversidad, reconociendo que existen en el aula ritmos distintos de aprendizaje, diferencias en el comportamiento y participación en el aula, así como diversos contextos.

Para Barrio de la Puente (2009) atender la diversidad implica un proyecto ético que asume la institución para garantizar el aprendizaje y la participación equitativa, Booth y Ainscow (2000) proponen que el aspecto prioritario de atención a la diversidad es la eliminación de las Barreras del Aprendizaje y la Participación (BAPS), que no se encuentran de manera ontológica en las personas, sino que derivan de elementos organizacionales, actitudinales y pedagógicos de los centros educativos.

Niembro et al. (2021) sostiene que la atención a la diversidad debe fundarse en lo que llama la educación inclusiva radical, es decir, aquella que mira la diversidad como una oportunidad de mejora del proceso educativo para todas las personas, que si bien tiene como eje central la reducción de la discriminación hacia quienes enfrentan barreras del

aprendizaje y la participación, esto se logra identificando las necesidades de los grupos, en tanto el grupo de manera colectiva resolverá las necesidades individuales.

Muñoz-Cantero et al. (2007) plantea los principios rectores de una transformación profunda de los centros educativos: flexibilidad, creatividad y apertura, operatividad funcional, participación y consenso, y formación del personal educativo. Lo anterior exige un esfuerzo constante por parte de todos los actores educativo, pues como afirma Muntaner-Guasp y Forteza-Forteza “debemos incorporar a la dinámica general de los centros y de las aulas ordinarias aquellas estrategias que permitan y que favorezcan la implementación de los principios de la educación inclusiva y que cumplan con los requisitos de las metodologías activas” (2021, p. 307).

De esta manera, la función docente es fundamental para lograr transformaciones que atiendan de manera efectiva a la diversidad de niñeces que se encuentran en aula, sin embargo, se han identificado una serie de limitaciones que obstaculiza los procesos de inclusión.

Una de las principales limitaciones es la falta de formación docente (Hernández-González y Osornio-Hernández, 2021; Garbus et al, 2019, García-García, 2020; González-Gil et al, 2019), aunque también se observa una serie de prejuicios sobre las personas que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAPS) (Muskat, 1998, Solís-García y Real-Castelao, 2023) y falta de organización y seguimiento por parte de la institución (Liesa-Hernandez et al, 2012).

Collado -Sanchis et al. (2020) identifica en docentes que, si bien existe una actitud positiva hacia los beneficios de la atención a la diversidad, se presenta a la par un bajo sentimiento de autoeficacia, haciendo que su actitud en casos concretos sea negativa, especialmente cuando existen comportamientos disruptivos asociados a una discapacidad o desarrollo no estándar. Solís-García y Real-Castelao (2023) obtienen resultados similares al encontrar en docentes actitudes positivas hacia la filosofía inclusiva, acompañadas de actitudes negativas para llevar a la práctica procesos de inclusión. Por otra parte, se encuentra como una limitante que las acciones de inclusión poco se identifican como un proceso institucional, o de acceso a derechos, sino como un asunto de buena voluntad por parte de los docentes (Hernández-González, 2023).

De esta manera se muestra importante generar procesos de sensibilización hacia docentes, que impacten directamente en la colocación que tienen frente a la atención a la diversidad, reconociendo su lugar privilegiado como promotores del acceso universal a la

educación. Como plantea Zemelman (2021) se requiere de un proceso de construcción de pensamiento epistémico, es decir de vaciar de contenido la noción de educación inclusiva, en tanto lo que se piensa sobre ella resulta un obstáculo para operar en la realidad y resignificarle en función de nuevas coordenadas de pensamiento, en concreto un proceso de resemantización, es decir la expansión del aspecto semántico en función de condiciones contextuales de los sujetos. De esta manera el presente artículo tiene como objetivo reconocer las posibilidades de resemantización de la noción inclusión para potenciar el trabajo docente en la atención a la diversidad.

En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo reconocer las posibilidades de resemantización de la noción de inclusión para potenciar el trabajo docente en la atención a la diversidad. Este análisis busca ofrecer una perspectiva amplia y contextualizada para fortalecer las estrategias educativas inclusivas y garantizar el derecho a la educación para todas las personas.

Materiales y Métodos

Este apartado presenta la sistematización de resultados de un proceso de intervención cuyo objetivo fue la resemantización de la noción de inclusión. La sistematización se enmarca en un estudio exploratorio-descriptivo con un enfoque cualitativo de investigación.

La intervención se construyó a partir de las premisas de la epistemología del presente potencial, que busca ampliar la racionalidad del sujeto para enfrentar las exigencias de la realidad. Según Zemelman (2019), este enfoque permite “comprender las circunstancias desde la necesidad histórica que excede los límites de lo teórico” (p. 346). En este contexto, se planteó que cuestionar lo que se piensa en torno a la inclusión podría ampliar su contenido y transformar su significado. Este proceso de resemantización facilita la construcción de proyectos orientados al presente, en este caso, permitiendo una nueva aproximación a la educación inclusiva para mejorar las prácticas educativas y la atención a la diversidad.

De acuerdo con Paredes (2014), trabajar desde este enfoque implica plantear procesos de apropiación de la realidad histórica para dirigirlos dentro de marcos contextuales específicos, lo que exige cuestionar las prácticas cotidianas y abrir nuevas direcciones de acción.

Población de estudio

La intervención se dirigió a 60 docentes de educación básica del sector público, organizados en cinco grupos: uno de preescolar, tres de primaria y uno de secundaria. La participación fue voluntaria y coordinada por las autoridades educativas de la zona. Aunque no se sistematizaron indicadores sociodemográficos, se observó una mayoría de mujeres, especialmente en preescolar y primaria, y una mayor presencia masculina en secundaria. La mayoría de los docentes eran jóvenes, con menos de 10 años de experiencia, y habían egresado de la Escuela Normal del Estado.

Desde la perspectiva metodológica, el trabajo no buscó “enseñar” ni “capacitar” a los docentes, sino reconocerlos como actores sociales complejos que enfrentan tensiones derivadas de sus roles profesionales, derechos laborales y contextos históricos. La intervención se diseñó como un grupo de reflexión, entendido como un dispositivo que, según Ravenna de Selvatici (1998), permite desnaturalizar lo conocido y cuestionar las formas establecidas de entender el mundo a través del diálogo.

Procedimiento

La intervención se realizó durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar, con una duración de 1 a 1.5 horas por sesión. Los temas abordados incluyeron:

- Definición de educación inclusiva.
- Expectativas en torno a los estudiantes.
- Condiciones institucionales y laborales.
- Condiciones personales para la inclusión.

Estos nudos problemáticos permitieron identificar los obstáculos percibidos por los docentes en la transformación de los procesos educativos para atender la diversidad.

Herramientas de sistematización:

Se emplearon relatorías y diarios de campo para registrar los elementos discursivos emergentes en las sesiones. Estas herramientas permitieron identificar cambios en las perspectivas de los participantes a partir del diálogo generado en los grupos de reflexión.

Resultados

A partir de los grupos de reflexión, se identificaron posibilidades de resemantización en los procesos de educación inclusiva, agrupadas en cinco elementos centrales: la conceptualización de la inclusión, la inclusión como compromiso institucional, la formación para la inclusión, necesidades de reorganización institucional y la paradoja de los valores.

1. **Conceptualización de la inclusión:**

Al inicio, los docentes entendían la inclusión como un modelo de integración centrado en la persona, enfocado principalmente en discapacidades, problemas de conducta y aprendizaje. Tras la intervención, ampliaron esta visión para incluir a estudiantes migrantes, niñeces trans* y personas con discapacidades psicosociales. También se discutió cómo adaptar actividades para quienes enfrentan condiciones crónicas de salud, promoviendo una noción de inclusión centrada en la participación más que en el aprendizaje.

2. **Inclusión como compromiso institucional:**

Inicialmente, los docentes percibían la inclusión como una responsabilidad de las autoridades educativas, desvinculada de sus acciones cotidianas. La reflexión permitió identificar su papel como funcionarios públicos encargados de garantizar el derecho a la educación, reconociendo que su trabajo concreto refleja el compromiso institucional.

3. **Formación docente para la inclusión:**

Se identificó una carencia de formación en temas de educación inclusiva. La intervención cuestionó la noción tradicional de formación como algo exclusivo de cursos formales, proponiendo estrategias como el uso de redes sociales y materiales disponibles en línea. Además, se discutió la necesidad de abordar la formación como un proceso continuo y preventivo.

4. **Reorganización institucional:**

Los docentes señalaron la falta de apoyo y sobrecarga al atender casos con requerimientos especiales. Se destacó la importancia de distribuir equitativamente los casos, involucrar a directivos y fomentar una colaboración colegiada para superar la idea de que el docente titular es el único responsable de los ajustes razonables.

5. Paradoja de los valores:

Se reflexionó sobre el papel de la escuela en la construcción de valores, destacando tensiones entre los valores familiares y los escolares. En casos como la discapacidad visible o las niñas trans*, se reconoció la necesidad de construir espacios de convivencia ética y plural.

Conclusión emergente

La intervención evidenció movimientos en la forma de pensar sobre la inclusión, resaltando la importancia de enfocarse en la participación y la colaboración institucional. Además, se identificaron necesidades clave: fortalecer el trabajo colaborativo, conocer la normativa vigente, fomentar la corresponsabilidad directiva y garantizar una distribución equitativa de los casos.

Discusión

El análisis de los resultados de los espacios de reflexión orientados a la resemantización de los procesos de inclusión permitió identificar aspectos relevantes en correspondencia con estudios previos (Collado-Sánchez et al., 2020; Solís-García y Real-Castelao, 2023). Aunque los docentes participantes reconocen la importancia y los beneficios de la inclusión para niñas y adolescencias, muestran resistencia para asumir una corresponsabilidad activa en su implementación. Esto se debe, en parte, a que mantienen una visión centrada en las discapacidades y los ajustes razonables de contenido, relacionando la inclusión exclusivamente con barreras para el aprendizaje. Así, su enfoque se limita al eje académico, dejando de lado otros tres aspectos fundamentales señalados por Echevarría-Grajales (2003).

La conceptualización inicial de inclusión se acerca más a un modelo de integración, lo cual, según Niembro et al. (2021), limita el pleno reconocimiento de la diversidad. Predomina una visión centrada en la persona, donde el estudiante y su familia deben adaptarse a las dinámicas institucionales, mientras el docente de grupo asume toda la responsabilidad, ignorando la necesidad de trabajo en red y una perspectiva comunitaria (Hernández-González y Morales-Osornio, 2021).

Temas recurrentes como la falta de formación especializada (Hernández-González y Osornio-Hernández, 2021; Garbus et al., 2019; García-García, 2020) y la percepción de falta de apoyo institucional (Liesa-Hernández et al., 2012) emergieron consistentemente en los grupos. Aunque los docentes demandan capacitación y apoyo institucional, sus discursos reflejan una tensión entre sus responsabilidades y las demandas organizativas y académicas. Esto se ve agravado por las condiciones laborales precarias y tecnocráticas del sector educativo (Trujillo-Holguín, 2023), que priorizan métricas como "calidad educativa" y "eficacia" por encima de los procesos pedagógicos inclusivos.

Siguiendo a Aguirre-Medrano (2016), mientras que la actualización docente busca promover mejores prácticas educativas, los participantes la perciben como un aumento en la carga laboral, lo que genera actitudes de resistencia ante solicitudes adicionales relacionadas con la inclusión. En este contexto, la atención a la diversidad se interpreta como una sobrecarga de trabajo, especialmente cuando el enfoque se centra exclusivamente en el aprendizaje y los ajustes curriculares.

Tras la intervención, se concluye que los docentes experimentan una tensión constante entre sus condiciones laborales y las exigencias institucionales. Aunque reconocen la importancia de la inclusión, persisten las barreras actitudinales y organizativas que dificultan su implementación efectiva. Estos hallazgos subrayan la necesidad de una reestructuración institucional que reduzca la percepción de sobrecarga y fomente una colaboración más equitativa y efectiva en la atención a la diversidad.

Conclusiones

Se puede concluir que, aunque los movimientos hacia la resemantización de la educación inclusiva no representaron grandes cambios psicoafectivos, sí permitieron que cada docente iniciara un proceso de cuestionamiento sobre su postura frente a los procesos de atención a la diversidad y explorara formas de transformarla.

Uno de los elementos más relevantes fue el reenfoque de la inclusión hacia la participación en actividades cotidianas, lo cual ayudó a reducir la carga asociada al aprendizaje como único objetivo institucional ("que todos aprendan todo"). Este cambio permitió a los docentes replantear el concepto de "diferencias notables" y motivarse a actuar de manera creativa para eliminar Barreras para la Participación.

Asimismo, la experiencia destacó la importancia del compromiso ético de la institución educativa y sus actores, ayudando a los docentes a diferenciar entre sus responsabilidades directas y las que deben ser asumidas por otros niveles de gestión. Esto permitió iniciar un proceso de reflexión sobre las tensiones organizativas y la necesidad de un enfoque colaborativo.

A pesar de estos avances, el camino hacia la transformación de los espacios educativos en instituciones que valoren y atiendan la diversidad sin replicar el paradigma de integración centrado en la persona sigue siendo largo. Las resistencias construidas son profundas, pero la implementación de dispositivos de intervención que consideren la complejidad de la labor docente y las tensiones institucionales puede reducir las barreras actitudinales y abrir discusiones sobre cambios organizativos necesarios.

Futuras Líneas de Investigación

A partir de los resultados obtenidos, se propone profundizar en la comprensión de las tensiones dentro de la labor docente como un elemento clave para mejorar la atención a la diversidad. Estos hallazgos pueden servir de base para diseñar estrategias de sensibilización y capacitación que garanticen el acceso universal al derecho a la educación.

También es necesario investigar las barreras organizativas y la participación de los distintos niveles de gestión educativa en la atención a la diversidad. Esto implica abordar la educación inclusiva desde una perspectiva compleja que promueva su adopción como práctica cotidiana en diversos espacios educativos. Finalmente, los resultados obtenidos pueden orientar la formulación de líneas de acción para futuras intervenciones y políticas educativas más inclusivas.

Referencias

- Aguirre-Medrano, M.A. (2016). Esbozo de un marco profesional docente: conceptualización, condiciones y desafíos. En J.A. Trujillo-Holguín y J.L. García-Leos (coords.) (2016), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*. Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. 49-56
- Anderson, B (2022, 24 de enero). En 2021, cada día 4 mil alumnos abandonaron sus estudios; aquellos con discapacidad tuvieron mayor incidencia. *Animal Político*. <https://animalpolitico.com/sociedad/educacion-2021-alumnos-maestros-evaluacion>
- Barrio De La Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1),13-31.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I. y Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educación*, 56(2), 509-523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- Cruz, D. (2018). Reflexiones éticas sobre la niñez: Una mirada crítica a los pronunciamientos de los grupos antiderechos. En A. Pons y S. Guerrero Mc Manus (coords.), *Afecto, cuerpo e identidad: Reflexiones encarnadas en la investigación feminista* (pp.233-254). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/12/5500/11.pdf>
- Echavarría-Grajales, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2),15-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310205>
- Garbus, P.; Negrete M.E.; Fernandez-Saldaña,D; Hernández-González, G. y Ochoa-Cervantes, A. (2019). Sobre la fundamentación del trabajo con maestros de escuelas secundarias públicas mexicanas en la prevención y detección de problemáticas de salud mental del alumnado. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología -

- Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-111/696.pdf>
- Garcés- García, J.T. (2020). Alumnas(os) con discapacidad y deserción escolar: retos de la UDEEI en el marco de la educación inclusiva. Un análisis de percepción. [Tesis de Licenciatura. Universidad Autónoma Metropolitana]. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma Metropolitana. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/retrieve/960b43c3-dcc3-4a6a-b583-e0baa69c954f/51166.pdf>
- García-García, F. J., López-Torrijo, M., y Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: los programas españoles. *Profesorado: Revista Currículum y Formación del Profesorado*,24(2),270-293. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085>
- García-Leos, J. L. (2020). La inclusión: un compromiso en la educación básica en México. En J. A. Trujillo-Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*. (pp. 31-40). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- García-Rubio, J. (2017). Inclusión y exclusión oculta en la escolarización obligatoria española. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*,21(4),119-138. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10048>
- Gobierno de México (2019, 15 de mayo), Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, México. Diario Oficial de la Federación [Dof] https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true.
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*,23(1),243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Granero-Andújar, A. y García-Gómez, T. (2020). Las intersexualidades en la educación afectivo-sexual: análisis sobre su presencia y tratamiento. *Educación*, 56(2), 439-456. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1092>

- Hernández-González, G. (2023). Discursos sobre educación inclusiva presentes en los docentes de educación Primaria en Querétaro (México), *Revista de Educación Inclusiva*, 16(2), 78-9. <https://hdl.handle.net/11162/259088>
- Hernández-González, G. y Morales-Osornio, A. (2021). Discursos docentes sobre la inclusión educativa de infancias con condiciones crónicas de salud. *Revista de la Asociación Médica de Bahía Blanca*. 31 (2). 54-62. <https://www.ambb.org.ar/ojs/index.php/RCAMBB/article/view/345>
- Liesa-Hernández E., Castelló, M., Carretero, M., Cano-Ortiz, M. y Mayoral-Serrat, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: valoraciones de los profesionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 16 (2). 403-420. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724395023>
- Muntaner-Guasp, J. J. y Forteza-Forteza, D. (2021). Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en educación secundaria. *Educar 2021*, 57 (2).305-318. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1236>
- Muñoz-Cantero, J.M., Casar-Domínguez, L. S. y Abalde Paz, E. (2007). El “contexto” y las “metas y objetivos” como elementos clave en la calidad de la atención a la diversidad en centros no universitarios. *RELIEVE*. 13 (2). 235-261. http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_6.htm
- Muskat, L. (1998). El respeto por la complejidad del aprendizaje: una propuesta para un nuevo modelo de aprendizaje del profesorado. *RELIEVE*. 4 (1). art. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv1n1_1.htm
- Niembro, C. A., Gutiérrez, J. L., Jiménez, J. A. y 2 Tapia, E. E. (2021). La inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 8(2), 42-51. <http://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>
- Paez, A. (2024, 23 de enero). Rezago escolar: 3.2 millones de menores indígenas y con discapacidad no van a la escuela. Crónica. <https://www.cronica.com.mx/nacional/rezago-escolar-3-2-millones-menores-indigenas-discapacidad-escuela.html>
- Pano-Fuentes, C., Escobar-Flores, E. y Flores, E. (2018). Diversidad, equidad e inclusión: una articulación necesaria para la calidad educativa. En M. Martínez-Silva (2018)(coord.) *Educación Inclusiva en México: avances, estudios, retos y dilemas* (pp. 74-91). Universidad Intercultural de Chiapas.

- Paredes, J.P. (2014). Pensamiento epistémico y conocimiento social: emergencias y potencialidades en la investigación social. *Revista de Estudios Sociales*, (48), 125-138. <http://dx.doi.org/10.7440/res48.2014.10>
- Ravenna de Selvatici, M. (1998). Grupo analítico de reflexión. En C. Pachuck, C. y R. Friedler, (coords.). *Diccionario de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares*.(177-183). Del Candil
- Sánchez-Sáinz, M. S., García- Medina, R. y Penna- Tosso, M. (2023). Alumnado trans. Una oportunidad para el desarrollo de pedagogías feministas en la escuela. *Educación*, 59(1), 115-129. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1569>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024).Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. <https://www.setse.org.mx/SISTCARRERA/assets/files/ESTRATEGIAEDUCA CININCLUSIVA.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. https://newz33preescolar.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/01/1lpm_equidad-e-inclusion_digital.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023a). Atlas de los Servicios Educativos. https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/Atlas_estados/0000 Atlas_completo.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023b). Quinto informe de Labores. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/5to_informe_de_labores.pdf
- Seguel-Arriagada, A., y Vera-Sagredo, A. (2023). Identidad Sexual: Configuraciones de significado desde discursos activos y prescriptivos del cuerpo académico. *RELIEVE*, 29(1), art. 4. <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.26799>
- Solís del Moral, S.; Tinajero, G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política. *Perfiles educativos*, 44(176), 120-136. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>
- Solís-García, P., y Real-Castelao, S. (2023). Actitudes inclusivas del profesorado de secundaria hacia estudiantes con discapacidad. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 27(2).267-286. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21321>

- Subsecretaría de Educación Básica de Estado de México. (2023). Educación Especial.
<https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/maestros-educacion-especial>
- Trujillo-Holguín, J. A. (2023). Precariedad laboral del magisterio de educación básica en México, ¿efectos de la pandemia o consecuencia de las reformas neoliberales?. En J. A. Trujillo Holguín, J. L. García-Leos y L. A. Pérez-Núñez (coords.). *Desarrollo profesional docente: deserción y rezago educativo después de la pandemia* (pp. 205-218). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Zemelman, H. (2019). Epistemología de la Conciencia Histórica. Aspectos Básicos. IPECAL.
- Zemelman, H., (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244.
<https://www.redalyc.org/journal/122/12268654011/html/>