

Análisis de la política y las políticas educativas: desigualdad, educación inclusiva y escolarización en México

Analysis of policy and educational policies: inequality, inclusive education, and schooling in México

 Rodolfo Cruz Vadillo¹

Resumen: Las políticas educativas en México reflejan una estrecha relación entre el discurso político, las narrativas oficiales y las dinámicas de poder que estructuran las decisiones gubernamentales. Este trabajo tiene como propósito analizar la política educativa sobre el tema de la educación inclusiva, con la finalidad de emplazar reflexiones que puedan favorecer las formas en que se realizan las prácticas al interior de las instituciones educativas. En este artículo, aproximarse a la política educativa, implica un ejercicio de análisis de un orden óntico (políticas educativas traducidas en documentos y ordenamientos normativos), articuladas con un orden ontológico (identificación de los posicionamientos y perspectivas desde las cuales se constituyen los problemas educativos). Para lograr lo anterior, este texto se emplaza desde un paradigma cualitativo basado en un análisis de discurso desde la perspectiva de Foucault.

Palabras clave: educación inclusiva, inclusión social, política educativa, discurso

Abstract: The educational policies in Mexico reflect a close relationship between political discourse, official narratives, and the power dynamics that shape governmental decisions. This work aims to analyze educational policy regarding the topic of inclusive education, with the purpose of fostering reflections that may improve the ways in which practices are carried out within educational institutions. In this article, approaching educational policy entails an exercise in analyzing an ontic order (educational policies translated into documents and normative regulations), articulated with an ontological order (identification of the positions and perspectives from which educational problems are constituted). To achieve this, the text is situated within a qualitative paradigm based on discourse analysis from Foucault's perspective.

Keywords: inclusive education, social inclusion, educational policy, discourse

Fecha de recepción: 26 de agosto 2024

Fecha de aceptación: 30 de diciembre 2024

Forma de citar: Cruz, R. (2025). Análisis de la política y las políticas educativas: desigualdad, educación inclusiva y escolarización en México. *Voces de la educación* 10 (19), pp.74-105 .



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0

International License.

¹ Profesor- investigador en la UPAEP y la UATx, email: rodolfo.cruz@upaep.mx

Análisis de la política y las políticas educativas: desigualdad, educación inclusiva y escolarización en México

Introducción

Según datos del IMCO (2024) de los 34.8 millones de niñas, niños y jóvenes que están en edad escolar 6.4 millones (lo que equivale al 18%) no asisten a la escuela. Lo anterior se ve agravado cuando se habla de espacios y sujetos atravesados por la vulnerabilidad, sobre todo, pertenecientes a comunidades indígenas, personas con discapacidad, afrodescendientes y los que habitan en zonas rurales de alta marginación. Elementos como la capacitación docente, la existencia de tecnología, el nivel socioeconómico, entre otros, juegan un papel central en dicho fenómeno (Blanco, 2023). Un ejemplo se puede identificar en los últimos resultados de la prueba PISA en la asignatura de matemáticas, donde estudiantes del 20% de los hogares más ricos superan (20%) a aquellos atravesados por pobreza (59 puntos), lo que equivale a 3 grados de escolaridad. Por otra parte, está la ausencia de formación, capacitación y presencia de los profesores, el 31% de escuelas secundarias han reportado que el número de éstos no es suficiente y un 18% considera que no están adecuadamente preparados para ejercer la profesión (IMCO, 2024).

Dicha desigualdad también muestra una distribución que es sensible a las condiciones geográficas desde las cuales se realiza el acto educativo. Según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2024), los resultados del aprendizaje presentan una variación de acuerdo con las entidades federativas. Lo que visibiliza formas de desigualdad estructural en el acceso y calidad a la educación y la enseñanza. Entidades como Guerrero, Chiapas y Oaxaca muestran los menores niveles de aprendizaje, mientras que Nuevo León y Ciudad de México los más elevados. No obstante, todas las entidades presentan desafíos importantes en materia educativa.

En este marco, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) y el Programa Sectorial de Educación (PSE) del sexenio 2029-2024 mencionan que las principales causas de los problemas educativos está en la desigualdad económica y social: "El crecimiento económico excluyente [...] no es progreso sino retroceso" y que históricamente, las políticas neoliberales han "incrementado las dificultades y los obstáculos para la convivencia" generando desigualdad y marginación regional y social (DOF, 2019, p. 3). Por su parte el PSE confirma que "la pobreza y la marginación limitan el acceso y permanencia de los estudiantes en las escuelas" (Programa Sectorial de Educación, 2020, p. 15).

Entre sus principales logros se encuentra: 1) la reducción del abandono escolar en un 1.4 puntos porcentuales; 2) un incremento de la asistencia a las escuelas de un 5%, sobre todo en localidades marginadas.

Esto se articula con una infraestructura educativa caracterizada como deficiente, un déficit en la formación y capacitación de los profesores, un rezago en la calidad educativa, gracias al modelo neoliberal, y una falta significativa de un acceso universal a la educación (DOF, 2020). Para hacer frente a la problemática, los documentos señalan la necesidad de invertir en infraestructura educativa, para lo cual se ha diseñado e implementado el programa “La escuela es nuestra”: “Con el objetivo de mejorar y dignificar los planteles públicos de educación básica en el país, el Gobierno de la Cuarta Transformación ha destinado más de 90 mil millones de pesos en La Escuela Es Nuestra a lo largo del sexenio” (Secretaría de Bienestar, 2024, párrafo 1).

Dicha cifra representa un incremento significativo, pues el presupuesto tuvo un aumento de 878% “Entre 2019 y 2024, el presupuesto asignado a esta iniciativa ha incrementado de manera histórica 878%, al pasar de 2 mil 898 millones de pesos en su primer año de operación a 28 mil 358 millones de pesos para el último año de la actual administración” (Secretaría de Bienestar, 2024, párrafo 2). En este línea hubo también un avance en la cobertura: “Con las nuevas incorporaciones, el programa estará atendiendo a 172 mil 779 inmuebles educativos del total de 173 mil 666 que existen en el país, lo que significa una cobertura del 99% de las escuelas” (Secretaría de Bienestar, 2024, párrafo 4).

Otra de las apuestas para hacer frente al problema fue el programa de “Becas para el Bienestar Benito Juárez”, el cual tuvo una inversión de 22,000 millones de pesos (CONEVAL, 2024, p. 12). Alcanzando a 6.3 millones de estudiantes de educación básica, lo cual representa un 97% de los lugares que son considerados con alta marginación. Lo anterior permite ver un ejercicio de priorización de los recursos, atendiendo a un 87% de hogares ubicados en dichos lugares (CONEVAL, 2024, p. 18).

Otro de los puntos centrales fue la “Revalorización del magisterio”. En la actualidad en México hay 1,287,905 profesores (1,011,787 de educación básica y 276,118 de media superior) (MEJOREDUE, 2024, p. 13). La propuesta está centrada en formas de evaluación, no punitivas, basadas en un enfoque de mejora continua, respetando los derechos laborales de los profesores. La inversión en este rubro fue, para el año 2022 de 316.9 millones de pesos, estimando un aumento de este ejercicio para el año 2024 con 447.3 millones de pesos, lo cual supera lo que se había planificado en un inicio (MEJOREDUE, 2024, p. 10).

Según los datos anteriores, las políticas educativas diseñadas han dado resultados favorables para enfrentar los desafíos educativos. Problemáticas que han sido focalizadas y seleccionadas a partir de la revisión de datos construidos desde diferentes instancias. Este panorama parece ser alentador, confirmando que las rutas seguidas han dado los resultados esperados, por lo que es posible una continuidad más que giros significativos. Aunque se señalan avances en materia educativa, también se identifican retos y desafíos pendientes.

¿Hasta qué punto las políticas diseñadas e implementadas como “La Escuela es Nuestra” y las “Becas para el Bienestar Benito Juárez” han contribuido a la mejora educativa? ¿Cómo han impactado en la disminución de las brechas existentes en torno al aprendizaje de las y los estudiantes? ¿En qué medida lo realizado puede pensarse como una política sostenible (en sus resultados) en el tiempo? Este trabajo, por su alcance no pretende responder todas y cada una de las interrogantes anteriormente planteadas, sin embargo, busca hacer énfasis en las formas en que el problema educativo se ha construido a partir de las narrativas y discursos (elementos de orden ideológico y teórico). Dando como resultado el diseño de ciertas políticas que, en su constitución, responden a un ejercicio de inclusión y exclusión. En este punto, reconociendo que los “problemas” se han construido a partir de un determinado marco de referencia y, por ende, las soluciones propuestas. Las cuales impactan de forma favorable algunos fenómenos, pero dejan en segundo plano o sin explicar otros, en otras palabras, los excluyen.

En concreto, este trabajo tiene como propósito analizar la política educativa con la finalidad de emplazar reflexiones que puedan favorecer las formas en que se realizan las prácticas inclusivas al interior de las instituciones escolares. El discurso oficial ha apostado por una perspectiva equitativa e inclusiva, por tanto, sus políticas tendrían que estar encaminadas a dichos objetivos. No obstante, los resultados pueden considerarse exitosos o no a partir de las formas en que el discurso oficial ha traducido, por ejemplo, la idea de inclusión en educación. ¿Qué incluye el discurso de la política educativa en torno a las formas y lógicas desde las cuales se puede materializar la inclusión en educación? ¿Qué elementos de orden teórico- conceptual e ideológico posibilitan la fundamentación y constitución de los problemas relacionados con la exclusión en educación?

En este sentido, las políticas educativas son pensadas no solo como pautas de acción a seguir, sino más bien como discursos que visibilizan y producen fenómenos y problemáticas determinadas. En otras palabras, tienen no solo una finalidad descriptiva, sino que también hay un efecto performativo. Producen y hacen visibles los objetos de los que hablan y a los cuales describen (Austin, 1982). Contienen además elementos de orden simbólico en la medida que instituyen horizontes de plenitud, en este caso, señalando las lógicas desde las cuales es posible materializar escuelas y elementos educativos que puedan caracterizarse como “inclusivos”.

Lo anterior permite pensar que la política como práctica de un discurso no solo muestra y emplaza visiones y soluciones que responden a necesidades específicas nacionales o estatales. También están atravesadas por intereses, ideologías y poder, lo que permite pensar que lejos están de basarse en un ejercicio neutro y desinteresado, producto solo de la acción racional de los sujetos encargados del diseño, ejecución y valoración. Esto es visible, no solo con los modelos psicopedagógicos a seguir, también y, sobre todo, con los principios

filosóficos que se expresan y que intentan comprender y dar solución a determinados problemas.

Problemáticas como la vulnerabilidad social, la discriminación y la exclusión han sido fenómenos que, a lo largo de los últimos documentos de política a nivel internacional (expresados en reformas educativas), han intentado estudiarse para poder conceptualizar, comprender y así exterminar la problemática (Echeita, 2014; Slee, 2012). No obstante, aunque se puede pensar que la política educativa tiene como finalidad la identificación, comprensión y explicación de un problema, en este caso educativo, con la finalidad de emplazar un plan de acción y solucionarlo, lo cierto es que el ejercicio presenta una escala de mayor complejidad. Si se parte del supuesto que los problemas educativos no existen al margen de los instrumentos de orden simbólico que los demarcan y les dan forma, se puede pensar que también son producidos por las lógicas y sistemas de razón que los hacen visibles (Popkewitz, 1994). Así, la práctica política en educación es un proceso de constante construcción, no solo de los planes de acción, las soluciones y las formas de valoración, sino de aquello que va a considerarse como problemático en sí, esto a partir de la episteme de época desde la cual se delimita y constituye un objeto de estudio educativo determinado (Popkewitz, 1997).

Por ejemplo, si se piensa que los principales problemas educativos son la reprobación, la deserción, el abandono escolar, la discriminación, la violencia, la segregación. Es central reconocer que estos no tienen una existencia material, cual fenómeno físico- químico, aunque pueden señalarse algunos de sus síntomas. El problema de la reprobación es construido a partir de la institucionalización de formas de evaluación que tienen como finalidad no solo la comprensión de los niveles de aprendizaje y competencias de los estudiantes, sino de las maneras en que dichos saberes pueden ser acreditables (Perrenoud, 2008). Un estudiante que reprueba lo hace a partir del establecimiento de baremos mínimos pero también de ciertas prácticas evaluativas que, quieran o no, demarcan lo que va a ser considerado aceptable y permitido.

Estos umbrales responden a demandas sociales que tampoco son naturales (entidades biológicas y materiales), sino que se instituyen a partir de los imperativos económicos y sociales que responden a un determinado orden social, el cual, dicho sea de paso, es también una construcción. Así, la escuela, como esa forma institucionalizada de educación, responde a ese orden social, de manera que funciona también como reproductora del mismo (Bourdieu & Passeron, 1977); estando relacionada y tensionada en una oscilación circular que va desde su exterioridad (demandas, visiones, ideologías, etc.) hacia su interior (prácticas educativas y escolares de disciplinamiento).

Lo mismo se puede señalar sobre los demás problemas como la violencia, la discriminación o la vulnerabilidad. Todos, sin excepción, son constituidos, construidos o producidos en el juego relacional educativo- social. Cabe señalar que no es que no puedan

objetivarse. Diversas investigaciones educativas ya han desarrollado de forma notable su existencia como objetos ideales. Sin embargo, el supuesto de trabajo es que lo que muchas veces se expresa como causas y características constitutivas de las problemáticas parecen ser más bien síntomas de una ausencia que le precede; lo que en muchos casos se presenta como una “cuestión estructural”.

Lo anterior refiere un reto científico, en la medida que muestra las dificultades de delimitación de un problema y, sobre todo, de sus relaciones internas (causa- efecto, centro-periferia). Por tanto, dicha demanda también impacta en las formas en que puede materializarse en una práctica como lo es la política educativa. Esto porque dicha práctica no es solo un acto racional donde los sujetos participantes se desprenden de sus posicionamientos epistemológicos e ideológicos para poder emplazar ciertas rutas de acción que son fruto del análisis desinteresado y neutro (Tello, 2015). Los documentos de política tienen más ideología de lo que muchas veces se puede identificar y desear, pues son fruto del encuentro dialógico y dialéctico de sujetos con visiones de mundo diversas (Plá, 2019).

Cuando hablamos de educación inclusiva, rescatar la reflexión anterior es sumamente importante. Por lo regular, al abordar este tema, nuevamente se asume que existen problemáticas sociales que pueden ser resueltas desde la acción educativa. Basándose en la premisa que la exclusión social puede favorecerse si hay inclusión educativa. Es decir, si todos los sujetos pasan por las aulas, se forman y acceden al mundo del trabajo. Lo anterior, gracias a su nivel de aprendizaje y competencia. No obstante, la realidad dista mucho de poder explicarse y resolverse desde una fórmula que aparece en su simplicidad, por lo que adolece de un reduccionismo significativo.

En México, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), para agosto del año 2024, la desocupación de la población económicamente activa (PEA) fue de un 3.0% lo que equivale a cerca de 1.9 millones de personas desocupadas. De este número, cerca del 80% contaba con estudios de media superior y superior. En este marco, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2024), señala que son los jóvenes de entre 20 y 29 años los más afectados por el desempleo.

En el establecimiento de las relaciones constitutivas de este problema, se suele pensar que lo estructural es un factor que juega de forma central en la causalidad del fenómeno. Es decir, que hay un problema de desempleo (orden estructural) y que la planificación y práctica política se piensa como la vía para solucionar el problema. Por ejemplo, dotar de mayor calidad educativa el sistema. Por tanto, es necesario volver a la escuela inclusiva, mejorar planes y programas de estudio, sistemas de evaluación, recursos diversos, etc. Sin embargo, en dicho ejercicio se pierde de vista la forma en que lo social se desdobra en lo escolar, haciendo que una inclusión radical (García- Cedillo, 2018), se considere imposible, pues hay sujetos que no son sujetos de inclusión, debido a que no concuerdan con las demandas sociales (estructurales) ni con las propias de la escuela.

¿Cuál es el límite de la inclusión en educación desde esta perspectiva? parece estar ahí donde la capacidad humana, relativa a la competencia laboral, se hace presente sin que esto responda a una reflexión y modificación de las plataformas sociales que, al presentarse como neutrales e igualitarias, invisibilizan las formas de desigualdad que tienen efectos acumulativos a partir de la presencia de la diversidad humana. La violencia, discriminación, abandono escolar no son solo problemas a atender por la política educativa, sino síntomas de lógicas y sistemas de razón que las han institucionalizado.

Desde este marco, este trabajo aborda el problema político como una práctica que está atravesada por poder, posicionamientos epistemológicos, ideologías y formas de interpretación diversa, aspectos que pueden rescatarse a partir de ver a los documentos como discursos que están contruidos en un determinado eje espacio- temporal, donde visiones de mundo y formas de conocimiento se hacen presentes en un ejercicio hegemónico (Laclau y Mouffe, 1985) que está signado por una práctica constante de inclusión y exclusión.

La política educativa y las políticas educativas en México: reflexiones en torno a su estatus ontológico y metodológico

Según Tello (2015), la política educativa puede pensarse como un campo que requiere una reflexión de orden teórico- epistemológica, pues al no reducirse a su componente técnico, necesita un análisis de las formas de conocimiento que la hace posible. Así, la política educativa actúa como un espacio de relación y mediación entre las formas en que se materializan ciertas demandas sociales y las capacidades del Estado para problematizarlas, comprenderlas, explicarlas y darles respuesta. Su comprensión ontológica y epistemológica permite no solo identificar prioridades, valores y contradicciones, sino también aproximarse a los paradigmas y enfoques que sostienen su propia construcción como objeto de conocimiento.

Para comprender el significado política educativa se requiere la realización de ciertas demarcaciones y distinciones. Por ejemplo, entre la política educativa y las políticas educativas. Según Dale (citado en Mainardes, 2015), la primera hace referencia a las estructuras generales e ideológicas que subyacen a las decisiones de lo educativo y escolar; mientras que las segundas son más bien acciones específicas para la implementación de los propósitos de la política educativa. En esta línea, Tello (2015), menciona que las políticas educativas son el objeto de estudio de la política educativa.

También, la política educativa es un campo de estudio y acción que aborda la relación entre educación y poder. Aquí se hacen presentes un conjunto de estrategias, decisiones, normas y prácticas implementadas por los Estados y actores. Esto con la intención de regular, promover y transformar lo educativo, desde una perspectiva que lo coloca como un bien público.

Así, la política educativa se vincula más bien a la acción dialógica de construcción de las problemáticas y soluciones. En otras palabras, refiere a la práctica que permite la relación entre los sujetos a partir de ciertos objetos simbólicos (problemas en este caso educativos) que se colocan al centro del debate, en las diversas agendas. Aquí, la política educativa se puede entender como del orden ontológico, es decir, como espacio simbólico y relacional en el que es posible hacer visible y dotar de existencia ciertos problemas y darles contenido.

Las políticas educativas, en cambio, pueden ubicarse en el orden de lo óntico, como formas objetivadas donde se disponen los acuerdos y resoluciones fruto del acto político (práctica discursiva). En este sentido, las políticas educativas representan un ejercicio de desdoblamiento de los acuerdos realizados en la política educativa. Es un acto de objetivación de la producción subjetiva realizada en el encuentro dialógico y dialéctico (Cruz, 2010).

Esta forma de organizar el campo de la política educativa, como toda clasificación, contiene ciertos arbitrarios que, con fines analíticos pueden ser usados para poder aproximarse al fenómeno. Reconociendo que existen otras formas en que dicho campo puede organizarse, pero igualmente arbitrarias.

Hacer la distinción entre lo óntico y lo ontológico implica un acto político en sí. Es aceptar que hay poder y hegemonía ahí donde se enfrentan problemas sociales cuya existencia no se puede imaginar al margen de los sujetos que los piensan (Treviño & Tolentino, 2017; Fuentes, 2019). Realizar un ejercicio ontológico implica dar cuenta de las lógicas y sistemas de razón que participan en la constitución de los problemas, las soluciones y las formas de valoración de lo realizado.

Este ejercicio sería imposible sin una articulación con las maneras en que la práctica se objetiva, es decir, se traduce en un texto que pretende dar coherencia a dicho acto constitutivo. Lo óntico, en este sentido, refiere los diversos documentos de política que, a través de un acto objetivante, muestra un orden determinado del problema. Dicha estructura no solo organiza las cuestiones en un todo coherente, sino que imprime relaciones y, por ende, posibles principios metodológicos de comprensión y acceso a ciertos conocimientos. En otras palabras, instituye ciertas prácticas discursivas de saber en donde la selección de los medios de comprensión (epistemológicos) se relacionan con los resultados y las problemáticas presentadas (Popkewitz, 1994, 1997).

Método

En concreto, en este trabajo, aproximarse a la política educativa, implica un ejercicio de análisis de un orden óntico (políticas educativas traducidas en documentos y ordenamientos normativos), articuladas con un orden ontológico (identificación de los posicionamientos y perspectivas desde las cuales se constituyen los problemas educativos). Para lograr lo anterior, este trabajo se emplaza desde un paradigma cualitativo basado en un

análisis de discurso desde la perspectiva de Foucault (2005) el cual se basa en identificar lo siguiente:

- Producción de discurso: La identificación de los tópicos, estrategias y prácticas discursivas que se hacen presentes en las narrativas de los documentos de política, es decir, la producción del discurso. Analiza cómo cada documento selecciona ciertos problemas sociales y económicos mientras excluye otros. Por ejemplo: ¿Qué temas dominan el discurso de cada documento? ¿Qué problemáticas se silencian o se dejan de lado?
- Relación entre poder y conocimiento: El análisis histórico- contextual de las políticas educativas internacionales, nacionales y regionales. Considera: ¿Cómo justifican los documentos sus políticas públicas? ¿Qué mecanismos de poder utilizan para imponer estas políticas?
- Institucionalización del discurso: La crítica a las formas de representación que pasan como legítimas para la producción simbólica de lo educativo. Analiza cómo los documentos se presentan como "verdades oficiales" y cómo legitiman sus propuestas. Algunas preguntas clave: ¿Cómo se construye la autoridad en cada documento? ¿Qué instituciones o expertos respaldan los enunciados?

En un primer momento, se analizan las políticas internacionales que abordan el tema de la educación inclusiva en la actualidad:

- Declaración de Incheon y Marco de Acción de Educación 2030, UNESCO. Este documento establece las metas globales dentro del marco de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS).
- El Plan de Acción de la Cumbre de las Américas de la Organización de los Estados Americanos (OEA), el cual recoge acuerdos entre los países miembros sobre educación, desigualdades educativas, formación docente y calidad de la enseñanza.
- El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM Report) de la UNESCO, el cual analiza los avances y desafíos educativos a nivel global.
- La Agenda Educativa 2030 para América Latina y el Caribe de la CEPAL y UNESCO, la cual adapta los objetivos globales de la Agenda 2030 a las particularidades de la región.
- La Declaración de Buenos Aires sobre Educación en América Latina y El Caribe, documento fruto de los acuerdos entre los ministerios nacionales y la UNESCO. Aquí se busca fortalecer los sistemas educativos y avanzar en las metas educativas globales.
- Los informes del Banco Mundial y del BID sobre Educación, en los cuales se analizan el impacto de las políticas educativas en el desarrollo económico y social de las diversas regiones.
- El sistema de información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) de la UNESCO y OEI, el cual brinda información comparativa y análisis de tendencias educativas.

Posteriormente se realiza un análisis de las políticas nacionales:

- El Plan Nacional de Desarrollo (PND)
- El Programa Sectorial de Educación (PSE)

Políticas educativas en América Latina y el caribe: relaciones entre la política y la escuela

La política educativa no solo se traduce en su parte más formal, por ejemplo, las leyes educativas (Mainardes, 2015). Dicha visión reduce no solo el alcance de la misma y su complejidad, también invisibiliza las formas en que la práctica política es emplazada más allá del espacio jurídico. Desde este marco, es posible encontrar los productos de la acción política en una gran diversidad de documentos que si bien no son propiamente leyes, representan las rutas de acción mediante las cuales es posible materializar lo dictado a nivel jurídico. Lo anterior no significa que la “práctica política” pueda limitarse a unos cuantos participantes, los supuestamente legitimados para construir un texto político o hacer política.

En el ámbito educativo, la participación puede extenderse no solo señalando aquellos que emplazan los diseños, además están los que materializan lo expuesto y planificado. Desde este marco, dicha práctica no puede pensarse al margen de las diversas formas en que se pone en acto la misma a partir de las traducciones realizadas (Ball, 1989).

Es de reconocer que cuando se aborda el tema de las políticas educativas, un foco central está en el diseño de las mismas, por lo que es importante hacer énfasis en las formas en que llegan los temas a la agenda, se conceptualizan y se planifican (Aguilar, 2007). Sin embargo, dicho ejercicio no puede ni debe hacerse al margen de comprender las lógicas en que lo expuesto puede traducirse y materializarse, por ejemplo, en las culturas institucionales. Por tanto, el análisis de las políticas educativas no puede realizarse al margen de un contexto político, cultural y epistemológico.

En la Tabla 1. se muestra una síntesis de los principales documentos de política que abordan el problema educativo a nivel internacional en la actualidad y que tocan el tema de la educación inclusiva, Como se ha señalado en la sección anterior, el foco del análisis se ha centrado en tres elementos para aproximarse al documento de política como una práctica, como un discurso que no solo describe y comunica, sino que también produce los objetos que nombra.

Uno de los puntos centrales está en la forma en que se aborda la idea de educación inclusiva en los documentos. En otras palabras cómo se produce el discurso de la misma y qué formas de conocimiento permiten su institucionalización.

Lo anterior es interesante, pues sobre educación inclusiva se han establecido una gran cantidad de referencias y contenidos (Echeita, 2014; Slee, 2012). Por un lado, están los que

abordan la idea de una “inclusión educativa”, la cual se basa en la propuesta relativa a la accesibilidad (arquitectónica, comunicacional). Aquí, el papel de los sistemas educativos es brindar las herramientas para que los estudiantes, sea cual sea la situación o condición, puedan contribuir al mundo social y, sobre todo, económico (De la Cruz, 2012; Hernández & Tobón, 2016).

Aquí la inclusión social se desdobra en inclusión educativa. La idea central es que las instituciones puedan albergar a los estudiantes, haciendo accesibles sus espacios, las metodologías, los contenidos. Pues se entiende que la educación es un medio para lograr un desarrollo social y, por ende, un crecimiento económico.

Tabla 1. Comparativo de políticas internacionales

	Producción de discurso	de	Relación entre poder y conocimiento	Institucionalización del discurso
Declaración de Incheon y marco de Acción de Educación 2030	Categorías dominantes: equidad, inclusión, calidad educativa y sostenibilidad. Ausencias: dinámicas de poder y producción de desigualdades		Enfoque gobernanza participativa y control con base en el financiamiento. Respaldo UNESCO y Naciones Unidas	Producción de verdades oficiales basadas en investigaciones científicas. Narrativas presentadas como Inevitables. Perspectivas regionales ausentes.
Plan de Acción de la Cumbre de las Américas	Categorías dominantes: inclusión y equidad, derechos humanos. Ausencias: problemáticas estructurales, asimetrías económicas		Justificación mediante la presencia de agendas globales. Directrices globales que pueden flexibilizarse y adecuarse a lo regional.	Producción de verdades oficiales respaldadas por organismos internacionales y visiones tecnocráticas (racionalidad científica)
GEM Report	Categorías dominantes: equidad educativa, educación inclusiva y calidad. Ausencias: financiamiento desigual e impacto del neoliberalismo		Articulación de metas globales con cuestiones regionales, pero es visible la influencia de los organismos internacionales en las políticas nacionales y regionales.	Producción de una verdad oficial respaldada por organismos como la UNESCO. El informe legitima propuestas universales.

		No se cuestiona la estructura económica.	
Agenda Educativa 2030	Categorías dominantes: inclusión, equidad de género, calidad. Ausencias: diversidad cultural y lingüística.	Fundamentación en un marco histórico- global. Articula prioridades internacionales con las nacionales. UNESCO y CEPAL actúan como garantes de progreso mediante el financiamiento. Abordaje insuficiente de asimetrías económicas, desigualdades estructurales	Respaldo de la CEPAL y UNESCO. Legitimidad a partir de la universalización de los objetivos. Apoyo en un discurso tecnocrático. Ausencia de perspectivas desde la visión de pueblos indígenas.
Declaración de Buenos Aires	Categorías dominantes: Equidad e inclusión, calidad educativa, desigualdad. Ausencias: precariedad laboral, ausencia de infraestructura educativa	Cooperación internacional y progreso social a través de la educación, fundamento ODS. Énfasis en necesidades globales frente a nacionales y estructurales. Dependencia de recursos internacionales	Respaldo UNESCO y ministerios nacionales. Ausencia de reflexión sobre desigualdades históricas de pueblos pertenecientes a grupos indígenas, afrodescendientes. Uso de narrativa tecnocrática.
Informe BM y BID	Categorías dominantes: acceso universal a la educación, equidad y calidad educativa. Ausencias: financiamiento educativo, condiciones laborales.	Relación educación y desarrollo económico. Dependencia de financiamiento de países de organismos sobre naciones, sobre todo empobrecidas. Invisibiliza prioridades locales.	Respaldo Banco Mundial y BID. Alineación a tendencias globales, priorizando competitividad e inserción en mercados internacionales. Hacen pasar las recomendaciones como objetivas y técnicamente infalibles. Metas económicas por sobre problemáticas sociales y culturales.

ITEAL	<p>Categorías dominantes: acceso, equidad y calidad educativa.</p> <p>Ausencia: perspectivas cualitativas y situadas de las realidades educativas locales</p>	<p>Importancia de adaptar políticas educativas nacionales y locales a las internacionales.</p> <p>Identifica brechas de equidad en la región.</p> <p>Prioridades globales se imponen a las locales, a partir de estándares globales</p>	<p>Respaldo por UNESCO y OEI. Predominancia en datos cuantitativos. Lo cual corre el riesgo de invisibilizar perspectivas críticas y propuestas alternativas. Priorización de indicadores por sobre experiencias locales.</p>
-------	---	---	---

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de los documentos de política

Como se pudo identificar, la idea de inclusión se articula con la de calidad educativa y equidad. El problema identificado a través de los estudios tiene que ver con la necesidad de constituir sujetos con capacidades para hacer frente a los retos y desafíos sociales de actualidad (Nussbaum, 2013) y, con ello, facilitar el desarrollo social y económico.

La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje (UNESCO, 2015, p. 8).

La inclusión educativa se coloca como un medio para el logro de los aprendizajes. Como se puede notar en la cita anterior, se reconocen las problemáticas como la exclusión y la marginación pero, al final, la respuesta está en que las personas o sujetos puedan aprender, superando las desigualdades de acceso, y así incorporarse a lo social/laboral. Sin embargo, estas visiones y explicaciones corren el peligro de dejar fuera cuestiones de orden estructural y problemáticas de origen que dificultan que estos aprendizajes sean posibles. Por ejemplo, los efectos no planificados de las políticas económicas, las desigualdades estructurales y las formas en que el poder distribuye de forma injusta no solo los elementos de orden económico, sino las subjetividades (orden simbólico).

Por ejemplo en la "Meta 4.5: De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad" (UNESCO, 2015, p. 5). Si bien, se reconoce la vulnerabilidad en el documento, la cual se articula o relaciona con formas de discriminación, exclusión, violencia, entre muchas otras, la idea de identificar a grupos o personas vulnerables, lleva a pensar que hay sujetos que debido a sus características, son colocados en posición de vulnerabilidad. Por tanto, una acción educativa inclusiva y de

calidad puede ayudarlos a salir adelante y adquirir las herramientas necesarias para poder incorporarse al mundo social y económico.

Aquí el foco está en la capacidad de los individuos y no así en la de los sistemas para revertir, a partir de una perspectiva situada, las desigualdades estructurales de origen y los efectos que décadas de ciertas políticas sociales han tenido para la reproducción de la situación actual de sujetos y grupos. En otras palabras, las políticas pueden tender a un presentismo que no recupera de forma profunda las cuestiones históricas y mucho menos cuestionan sus propias políticas y sus efectos para con la desigualdad presente. Haciendo pensar que este fenómeno es fruto de una abstracción (“lo estructural”), un espacio que no posee una materialidad concreta por lo que no es posible ubicar relaciones específicas. Lo anterior lleva al no reconocimiento que lo actual también es un efecto de la implementación, diseño y constitución de las mismas políticas que no recuperan suficientemente las problemáticas regionales.

Por ejemplo, en el informe GEM Report, se habla de “mejores prácticas”, las cuales son tomadas a partir de una caracterización de lo que ha funcionado en determinadas instituciones y espacios. El problema con esta idea es que el listado de acciones no es fácilmente replicable en cualquier contexto, pues su grado de “éxito” no solo depende de una metodología específica. En otras palabras, de una racionalidad y científicidad aplicada a los fenómenos educativos. Sin tomar en cuenta que más bien dichas problemáticas son contexto-dependientes en la medida que lo que ha sido posible es resultado de la singularidad y complejidad.

Por otra parte, otra problemática está en la voluntad de verdad que los documentos emplazan, por ejemplo, al estar respaldados por determinados organismos y al ser fruto de investigaciones. Lo que hace pasar los resultados como una verdad inamovible y no como una interpretación propia, producto de la articulación de perspectivas, posicionamientos, afectos epistémicos, etc. Un problema en este punto es que la exigencia de emplazar determinadas acciones y prácticas políticas se da por vía el financiamiento. Lo que, en muchos casos, deja con escaso margen de maniobra a los encargados de implementarlas, pues deben entregar y reunir evidencias específicas que muestren que lo realizado corresponde con lo acordado.

No obstante, se sabe que en la implementación de las políticas internacionales hay un fenómeno de histéresis (Plá, 2019). Es decir, que dichas políticas entran en relación de interpretación y traducción a partir de las perspectivas de los sujetos que las emplazan o ponen en marcha. Sin embargo, el discurso construido, por ejemplo, en este caso sobre inclusión educativa, permite identificar aquello que será o no dicha categoría. En otras palabras, ordena el discurso seleccionando lo que será incluido en el mismo y aquello que quedará fuera.

Aquí puede ser interesante identificar lo que está al margen de una inclusión educativa centrada en la accesibilidad. Por ejemplo, pensar que la inclusión tiene un foco meramente o primordialmente técnico- instrumental (accesibilidad), por lo que una vez resueltos estos problemas, se podrá pensar su realización plena. Lo anterior deja sin interrogar cuestiones como la pluralidad, la alteridad o la otredad, lo cual es caracterizado más bien como diversidad, lo que corre el riesgo de despolitizar la diferencia.

Es en este punto donde la inclusión educativa se diferencia de la educación inclusiva. Esta última no se conforma con que todos lleguen a las aulas, busca la transformación epistémica de las relaciones de conocimiento que hacen posible la existencia de ciertas subjetividades, su reconocimiento y valía (Ocampo, 2021). Por tanto, su finalidad está más bien en los planos simbólicos y subjetivos, en donde esa diversidad se establece como diferencia, como alteridad u otredad. En concreto, se politiza para cuestionar los espacios educativos como lugares políticos, no neutrales y de ejercicio técnico, que deban responder a las visiones y posicionamientos de los sujetos y no solo promuevan procesos de asimilación en donde los que logren adecuarse al sistema puedan ser considerados exitosos y, por ende, posibles de incluir en el espacio social y económico.

En esta línea, los textos internacionales analizados muestran un amplio y detallado panorama de los propósitos y metas educativas que responden a los problemas y desafíos fijados. No obstante, también visibilizan tensiones, sobre todo en lo que respecta al juego dialéctico entre lo local y lo internacional, evidenciando ciertas limitaciones para el logro de los objetivos propuestos. Todos los documentos tocan de una u otra forma el tema de la inclusión y equidad. Sin embargo, las narrativas parten de posicionamientos globales que no solo marcan visiones internacionales, sino además perspectivas hegemónicas que escasamente incluyen problemáticas regionales y, mucho menos, permiten colocarlas como prioridades que requieren atención situada. En este marco, hay un uso de la racionalidad científica en la construcción de las problemáticas, aspecto que, según las narrativas hacen pasar los problemas como verdades universales (por medio de medición de indicadores) y, por ende, las soluciones como formas casi únicas de vencer los problemas y desafíos identificados.

Lo anterior no permite el establecimiento claro de articulaciones y puentes entre lo local y lo internacional, sobre todo a la hora del diseño, la implementación y valoración de las propuestas de política, dando oportunidad de hacer aparecer escenarios escasamente concordantes con las problemáticas que son percibidas y vividas de forma situada a lo largo y ancho de los espacios geográficos.

Las políticas educativas en México: reconocimiento de lo histórico y estructural

El diseño de las políticas educativas en México representa un reto no solo práctico, sino también teórico, en la medida que su principal influencia y eje rector se encuentra en los discursos oficiales gubernamentales que representan las posturas ideológico- políticas del grupo en el poder, frente a lo dictado por organismos internacionales. El tema educativo puede rastrearse a partir de la Constitución Mexicana, documento normativo que establece en su Artículo 3, las características centrales de cómo se entenderá la educación escolar. Para poder concretar y precisar lo dispuesto, dicho documento se desdobra en leyes y textos diversos que intentan dar continuidad discursiva a lo dispuesto formalmente en la ley.

Documentos como el Plan Nacional de Desarrollo (PND) y el Programa Sectorial de Educación (PSE) son producto de ciertas configuraciones, disputas y tensiones ideológicas sobre las visiones, representaciones y perspectivas de posicionamientos políticos específicos.

Constituyen no solo instrumentos de planificación política, sino también marcos discursivos que modelan las percepciones y las prioridades nacionales.

Los planes nacionales de desarrollo en México no tienen una larga historia, el primero aparece en el sexenio del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940). Una de las finalidades de sus finalidades es dotar de racionalidad al ejercicio político, esto mediante la planificación de la práctica y acción política. En la Tabla 2 se encuentra una síntesis de los últimos PND en México, así como el contexto histórico, crítica y narrativa predominantes, producto de la matriz espacio temporal desde la cual emergieron.

Tabla 2. Planes Nacionales de Desarrollo

	Contexto histórico	Narrativa dominante	Crítica
PND 1983-1988 (Miguel de la Madrid)	Este plan surge en un contexto de crisis económica tras la devaluación de 1982, con un discurso centrado en la modernización administrativa y la austeridad fiscal.	Se introduce la "planificación tecnocrática", que prioriza la eficiencia y la racionalización administrativa, dejando de lado las demandas sociales.	La narrativa tecnocrática invisibiliza las desigualdades estructurales y se enfoca exclusivamente en resultados económicos.

PND 1989-1994 (Carlos Salinas de Gortari)	Enfocado en la "modernización" y la integración de México al mercado global (e.g., Tratado de Libre Comercio de América del Norte - TLCAN).	Se posiciona la apertura comercial como la solución para el desarrollo económico y educativo.	El discurso desatiende los efectos negativos del neoliberalismo en las comunidades más vulnerables.
PND 1995-2000 (Ernesto Zedillo)	Diseñado tras la crisis económica de 1994, este plan enfatiza la "calidad educativa" como base para el desarrollo nacional.	Introducción de evaluaciones estandarizadas para medir el rendimiento académico y profesionalizar la labor docente.	La evaluación estandarizada se utiliza como mecanismo de control, ignorando contextos específicos y necesidades locales.
PND 2001-2006 (Vicente Fox)	Primer gobierno de alternancia política tras más de 70 años de dominio priista.	La "transición democrática" y la "sociedad del conocimiento" se presentan como ejes rectores.	El discurso participativo queda en el plano retórico, mientras las políticas educativas favorecen alianzas público-privadas.
PND 2007-2012 (Felipe Calderón)	Marco político influenciado por la "guerra contra el narcotráfico".	La educación se vincula a la seguridad nacional y la prevención de la violencia.	Este enfoque instrumentaliza la educación como un medio para abordar

			crisis sociales inmediatas.
PND 2013-2018 (Enrique Peña Nieto)	Reformas estructurales centradas en la energía, telecomunicaciones y educación.	"La Reforma Educativa" se presenta como la solución para profesionalizar el magisterio.	Se criminaliza al magisterio, representándolo como el principal obstáculo para el progreso.
PND 2019-2024 (Andrés Manuel López Obrador)	La "Cuarta Transformación" busca posicionarse como una ruptura histórica con el pasado neoliberal.	Se apela a la justicia social y a la inclusión como principios rectores de las políticas.	El discurso polarizador limita el consenso social al dividir simbólicamente a los actores entre "aliados" y "opositores".

Fuente: elaboración propia con base en los últimos PND publicados en el Diario Oficial de la Federación

Como se pudo observar, cada documento se produce en una época determinada, lo que permite identificar los énfasis y las perspectivas utilizadas para comprender los propósitos centrales de la acción o práctica política. También, es posible identificar las formas en que se presenta el discurso, incluyendo algunas temáticas o tópicos y excluyendo otras. Esto sin mencionar los efectos que determinadas vías de acción tuvieron y han tenido sobre lo que se han propuesto trabajar.

Por ejemplo, algo que puede ser visible es la incorporación de una serie de políticas de corte neoliberal por medio del concepto de calidad educativa (Plá, 2019), las cuales introducen e institucionalizan ciertos temas y categorías que van a aparecer de forma constante en los documentos de política: la evaluación educativa, desarrollo, profesionalización docente, sociedad del conocimiento, equidad, justicia social, inclusión educativa, entre otros.

Cabe señalar una distinción que incluso puede considerarse como una ruptura frente a las lógicas desde las cuales fueron pensados los PND. El último de ellos (2019-2024), se coloca como antineoliberal, por lo que la articulación entre calidad, equidad e inclusión se rompe por otra configuración en donde categorías como igualdad, equidad, inclusión y excelencia se presentan como significantes maestros. En este marco, se sugieren cambios no solo a nivel semántico o sintáctico, sino a nivel epistemológico, aspecto que se abordará más adelante.

En el ámbito educativo, este documento menciona, de forma directa, algunas ideas:

2. Garantizar empleo, educación, salud y bienestar mediante la creación de puestos de trabajo, el cumplimiento del derecho de todos los jóvenes del país a la educación superior, la inversión en infraestructura y servicios de salud y por medio de los programas regionales, sectoriales y coyunturales de desarrollo: Jóvenes Construyendo el Futuro, Instituto Nacional de Salud para el Bienestar, Universidades para el Bienestar, Pensión Universal para Personas Adultas Mayores, Becas " Benito Juárez ", [...] (DOF, 20, p.7).

Como se puede observar, dicha garantía aparece mediada por una propuesta de beca universal, lo cual parece ser una de las estrategias centrales en el ámbito educativo. La asignación directa de los apoyos a los estudiantes para que puedan acceder a las instituciones educativas. Cabe señalar que dicha acción no solo es fruto de la casualidad. Responde a cuestiones teórico- conceptuales e ideológicas que van a atravesar el diseño de los documentos de política. Un punto central está en las formas en que se explica el problema educativo en México como una cuestión histórica y cultural que, como es visible, atiende lo que PND anteriores y documentos de política internacional (ver Tabla 1) habían dejado sin resolver o problematizar.

La propuesta de la asignación de recursos económicos responde a una relación de causalidad donde el predictor del éxito educativo está en los niveles socioeconómicos de las familias y hogares (Moreles, 2024). Con la consigna de “primero los pobres”, la inclusión en educación se traduce en la incorporación de cada uno de los niños, niñas y jóvenes a las instituciones educativas. Para ello, es necesario que cada uno tenga los recursos mínimos para poder asistir, permanecer y egresar. Sin duda, esta propuesta está relacionada con un intento por disminuir las desigualdades y hacer frente a la injusticia social, la cual se piensa como un ejercicio de una injusta distribución de la riqueza (Aguilar, 2019; Rawls, 2022). No obstante, el hecho de asistir a la escuela no representa haber logrado una inclusión educativa, mucho menos hablar de una educación inclusiva. Pues no es suficiente que cada estudiante tenga un lugar en una escuela si su existencia y experiencia no permite un reconocimiento y aprendizaje que les permite participar libres de discriminación.

Para complementar la política de cobertura, en educación superior, se apuesta por la creación de las Universidades para el Bienestar, las cuales son otro medio para que todos los estudiantes accedan (inclusión educativa) a los espacios escolarizados como lo son escuelas y universidades. Como se puede observar, el énfasis sigue puesto en la cobertura escolar, dejando todavía sin explicar, por ejemplo, ¿cómo dicha política impacta el éxito, calidad o favorecimiento de los aprendizajes de los estudiantes, sobre todo a los que se encuentran en contextos de alta marginalidad?

Reflexionar de forma profunda sobre el impacto de este rubro supera por mucho los alcances de este trabajo. Sin embargo, es necesario mencionar que, aunque la constitución de dichas instituciones sigue buscando el acceso universal a la educación, en este caso superior, su presencia en determinados espacios no ha seguido dicha consigna.

En un estudio reciente Miller (2021) se menciona que la creación de estas instituciones es un esfuerzo por llegar a la cobertura y acercar la educación universitaria a los lugares donde todavía era inexistente. Esfuerzo que parece congruente en los propósitos y lógicas de operación de estas, intentando articular su fundación con la pobreza, la desigualdad, la discriminación y la negación. Sin embargo, la materialización del derecho a la educación parece lejos todavía.

Miller (2021) menciona que las nuevas “universidades” no siempre han emergido ahí donde la pobreza y necesidad se hace presente, donde el número de estudiantes lo demandaba y donde las condiciones geopolíticas así lo dictaban. En otras palabras, que no se ha cumplido la promesa de inclusión, pues se han creado instituciones, pero no precisamente en los lugares que más se requieren. Aquí hay una muestra importante de cómo las decisiones políticas están atravesadas por el conflicto, el poder y las perspectivas ideológicas que hace que, aunque existan indicaciones sobre la fundación de dichas universidades, se den casos en los que es posible no cumplirlas.

Por otra parte, el PND ha señalado la necesidad de mejorar la infraestructura de la escuela, reconociendo el impacto que tienen los lugares en las formas en que puede mejorarse la experiencia y los aprendizajes de los estudiantes. Dichas mejoras ya se han mencionado en la primera parte de este escrito y tomado en cuenta como las acciones de política centrales.

La Secretaría de Educación Pública tiene la tarea de dignificar los centros escolares y el Ejecutivo federal, el Congreso de la Unión y el magisterio nacional se encuentran en un proceso de diálogo para construir un nuevo marco legal para la enseñanza (DOF, 20 p. 14)

Como toda práctica discursiva, estos documentos colocan en la agenda problemas y soluciones. A partir de establecer, teórica y conceptualmente, qué se entenderá, por ejemplo, por inclusión en educación, emplazan estudios y proponen planes de acción. Son muchos y

variados los temas que los PND tocan, pues son los documentos de política por antonomasia en México. Sin embargo, en este trabajo interesa el tema de la inclusión educativa/educación inclusiva, por lo que el foco se realizará desde esta categoría. Aquí es importante señalar que en el PND hay una mención también a la formación de los profesores, aspecto que aparece de forma más concreta en el PSE como otra dimensión que explica el éxito educativo y la posibilidad de reducir o eliminar la exclusión en educación.

Programa Sectorial de Educación

El PSE es el producto de un proceso de planificación y estructuración que parte del PND. Dicho proceso involucra a diversos niveles de gobierno y actores que se consideran clave. En este caso es la Secretaría de Educación Pública (SEP) la encargada de liderar su diseño. Un objetivo central es la alineación entre los propósitos establecidos por el gobierno federal.

Como toda práctica política basada en una lógica racional de planificación, el proceso inicia con el establecimiento de un diagnóstico de la situación actual del sistema educativo. Posteriormente, se identifican prioridades, se elabora el documento, esto a partir del ejercicio de participación y consulta y el establecimiento de metas y estrategias a seguir. Una vez que se ha revisado, se aprueba y publica en el Diario Oficial de la Federación (DOF) y al final se difunde para su implementación y posterior evaluación.

Este proceso sigue el diseño de una política pública, donde las decisiones pasan por mecanismos que intentan dotar de racionalidad al ejercicio. En otras palabras, utiliza procedimientos considerados “científicos” para poder tomar la mejor de las decisiones. Sin embargo, como ya se ha mencionado, el trabajo lejos está de ser neutral. Responde a perspectivas, posicionamientos y elementos de orden ideológico, que al no ser recuperados y aceptados, corren el riesgo de invisibilizarse, negarse o reducirse, haciendo pasar los resultados y procesos como verdaderos, sin importar los propios sesgos que puede tener cualquier proceso de esta naturaleza.

En México, los PSE más recientes son los siguientes:

- Programa Sectorial de Educación 1995- 2000: centrado en la ampliación de la cobertura educativa, la mejora de la calidad de la enseñanza y la promoción de la equidad en el acceso educativo.
- Programa Sectorial de Educación 2001-2006: enfocado en la consolidación de la reforma educativa, el fortalecimiento de la formación docente y la participación social en educación.

- Programa Sectorial de Educación 2007- 2012: orientado a la calidad educativa, la promoción de la equidad y la ampliación de las oportunidades de acceso a la educación superior.
- Programa Sectorial de Educación 2013-2018: centrado en el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes, el fortalecimiento de la educación media superior y superior, así como la inclusión y equidad educativa.
- Programa Sectorial de Educación 2019- 2024: su objetivo fue garantizar el derecho a una educación inclusiva, intercultural, equitativa, integral y de excelencia, en conjunto con la revalorización del magisterio.

Como se puede observar en la Tabla 3., la emergencia de los PSE se da a partir de ciertas condiciones espacio temporales. Cabe señalar que por la naturaleza y alcance de este trabajo, los puntos a rescatar se han reducido a su máxima expresión, dicha reducción no está libre de un ejercicio de inclusión/exclusión que sin duda ha dejado al margen otros tópicos y problemáticas que se abordan sobre el tema. No obstante, lo que aquí se ha rescatado responde a los propósitos de este texto. Por ejemplo, las formas en que se ha institucionalizado y traducido el tema de la inclusión en educación.

Tabla 3. Programas Sectoriales de Educación

	Contexto histórico	Crítica
PSE 1995- 2000	Influido por la implementación de evaluaciones internacionales. Enfocado en "calidad educativa" y "modernización".	Este programa enfatiza la competitividad global, dejando de lado la diversidad cultural.
PSE 2001-2006	Se promueve la "participación social" y la "sociedad del conocimiento".	Excluye mecanismos concretos de participación comunitaria.
PSE 2007-2012	Relaciona la educación con la seguridad, priorizando la disciplina y la convivencia escolar.	Reduce la educación a un mecanismo de prevención del crimen
PSE 2013-2018	Reafirma la "Reforma Educativa", centrándose en la evaluación docente.	Criminaliza a los maestros, sin considerar contextos locales.

PSE 2019-2024	Se enfoca en justicia social, inclusión y equidad.	La narrativa de justicia social parece quedarse en el plano retórico, sin incorporar mecanismos concretos para evaluar el impacto real de estas políticas en términos de equidad e inclusión.
---------------	--	---

Fuente: elaboración propia a partir de los documentos publicados por el DOF

Como ya se había apuntado en la breve revisión y análisis de los PND, los PSE parecen concordar y alinearse de forma significativa. Son visibles nuevamente temáticas como la incorporación de la calidad educativa y su articulación con temas de equidad e inclusión educativa como forma de lograr la igualdad. Por otra parte, hay un deslizamiento importante que se presenta no solo como cambio, sino como ruptura frente a las anteriores políticas. Aquí la calidad deja de tener un componente central o como finalidad y se ve acompañada de temas como la excelencia, pasando a ser un componente más de esta.

Por ejemplo, hay un intento de una promoción o cambio epistemológico que se muestra o enuncia como “más inclusivo”, el cual se enfoca en el bienestar y la interculturalidad: “Relevancia del Objetivo prioritario 1: Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (Programa Sectorial de Educación, 2020, p.2).

En este sentido, busca la revalorización de los conocimientos locales y comunitarios, lo cual como ya se había señalado, parece haber sido una ausencia en propuestas pasadas. La educación es vista como una contribución importante para el bienestar, y no solo como una cuestión de incorporación al mundo social y económico. También destaca problemáticas en torno a la desigualdad entre regiones, género y capacidades.

Este discurso es poderoso pues alude en todo momento a la idea de transformación, lo cual impacta simbólicamente en las visiones que se tienen de la política a emprender. Haciendo énfasis en un cambio para la mejora y un acceso universal no solo a lo educativo, sino a condiciones de vida libres de discriminación y exclusión. No obstante, no están claros los instrumentos desde los cuales será posible la valoración de lo realizado. Mientras los demás documentos hacen un énfasis en indicadores, éste prescinde de ellos, lo cual representa un cambio en la forma en que se venía diseñando (científica y racionalmente) la construcción de la política en México.

Reflexiones en torno al análisis de las políticas y la política en México en el último sexenio

En México, hubo un incremento en el sexenio de un 4.63% que rompió la lógica que se venía presentando desde el año 2012 y sus diversas fluctuaciones en los últimos 5 sexenios. No obstante, no se cumplieron las promesas que estaban relacionadas con los gastos de operación mínimos que podrían hacer funcionar la implementación de la nueva reforma educativa. En la Ley General de Educación de 2019, el compromiso fue destinar un 8% del PIB, no obstante, lo propuesto (4.63%) quedó muy lejos del propósito, dejando fuertes desafíos en materia educativa (Backhoff, 2022).

Otro ejemplo es la asignación presupuestaria utilizada en el sexenio 2019-2024. La presencia de una idea universal de beca llevó a que gran parte de los recursos se destinaran a las mismas. Según datos del CONEVAL (2024), gracias a las Becas para el Bienestar Benito Juárez, se dio una reducción de la pobreza extrema de un 25%, un aumento de agua potable (30%), de servicio eléctrico (20%), de la tasa de empleo formal (15%). En lo que respecta al ámbito educativo, se dio un aumento en la tasa de matrícula escolar (12% en básica y un 8% en media superior). También hubo una reducción del 20% en la deserción escolar.

Sin embargo, si bien hay acceso a los espacios escolares, la política no presenta los mismos resultados en términos de aprendizaje. Se observó un pobre incremento en los puntajes que se obtienen de las evaluaciones, sobre todo en matemáticas (5%) y comprensión lectora (4%). En este marco, aunque la beca benefició la asistencia a las escuelas, la ausencia de inversión en formación docente siguen siendo deudas pendientes (CONEVAL, 2024).

Lo anterior no solo responde a la casualidad o a un mal cálculo. Está relacionado con las formas en que se construyó el problema educativo y la traducción que se hizo de un ejercicio de inclusión en educación. Por ejemplo, en el diagnóstico realizado por la SEP de la escuela es nuestra y en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) (2019), aparecen los posicionamientos teórico- conceptuales y, por supuesto, ideológicos que permearon el diseño de políticas, pero también la priorización de unos programas por otros.

Por ejemplo, en ambos documentos se enfatiza la pobreza y la infraestructura como causas centrales del problema educativo, no obstante, la desigualdad educativa posee características y lógicas de origen más complejas que no pueden reducirse a explicaciones con pretensión de universalidad como el estatus socioeconómico de las familias (Blanco, 2024). Aspecto que, dicho sea de paso, representa una de las explicaciones centrales de las políticas de este último sexenio. Hay una falta de profundidad en los análisis, por ejemplo de estratificación social, que no hace una distinción importante entre ingresos, ocupación, educación, etc. Tampoco realiza distinción alguna entre tipos o niveles educativos, lo cual permite ver el fenómeno no como algo estático, sino en todo su dinamismo (Blanco, 2024).

Aunque las políticas apuntan a hacer la diferencia frente al pasado, es decir, rescatar los elementos de orden estructural e histórico, las explicaciones que las fundamentan no toman seriamente en cuenta la evolución histórica de la desigualdad en México. El cambio y dinamismo entre los ingresos percibidos por las familias y la movilidad educativa intergeneracional. En otras palabras, el impacto que tiene en algún momento de la vida los ingresos y el nivel educativo de la familia. Lo anterior, ha llevado a una reducción de la política a explicar genérica y universalmente las causas y no tomar en cuenta las lógicas que posibilitan que no siempre el aumento de los ingresos (por ejemplo, por vía una beca) juegan de forma nodal en la mejora educativa, sobre todo en la cualidad y calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Es así como la promesa de justicia social y educación inclusiva no parece haberse cumplido del todo, pues el hecho de asistir a la escuela, no es el símil de aprender en la misma. Si bien, la acción política no debe limitarse a una cuestión cognitiva, las propuestas no pueden perder de vista que el acto educativo, en su complejidad no debe excluir dicha dimensión. Por ejemplo, si se supone que la política que se visualiza a partir de la asignación universal de las becas va a atender las cuestiones de origen, estructurales e históricas que han sido desatendidas en las últimas décadas. Lo anterior no se puede lograr al margen de no promover aprendizajes en los sujetos. El problema o limitación puede ser su no sostenibilidad en el tiempo y el peligro de fuertes regresiones si no se tiene una propuesta educativa que se complemente con las problemáticas de pobreza.

Aquí cabe hacer una reflexión, la pobreza no solo implica la ausencia de dinero, es decir, no solo es una cuestión económica, también es una vivencia y una experiencia (Bonal & Tarabini, 2013). Los sujetos que han enfrentado situaciones precarias no solo requieren recibir apoyos monetarios, también es necesaria la acción simbólica que puede tener la escuela. Dicha acción no es posible al margen de, por ejemplo, de una formación de primera a los profesores. Según datos de la organización Mexicanos Primero, en el año 2017, el presupuesto promedio destinado a cada profesor era de 1,000 pesos anuales. Para el año 2024, la cifra se redujo a 96 pesos, lo cual representa una caída de la inversión de un 90 % (El Economista, 2024).

Un acto “inclusivo” debe posibilitar no solo que cada estudiante tenga un lugar en la escuela, además debe favorecer las experiencias en las mismas. Lo anterior lleva a reflexionar las formas en que se construye el problema educativo.

Conclusiones

Con base en lo antes expuesto, se puede concluir que existe una persistencia de la desigualdad estructural a pesar de los programas implementados. El énfasis está en la

desigualdad educativa, en específico en los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior permite pensar en la necesidad de un enfoque más holístico que traduzca la inclusión en educación no solo como la concreción de la cobertura, sino de la posibilidad de una experiencia de aprendizaje. Para lograr lo anterior, es necesario un esfuerzo por diseñar políticas desde una perspectiva situada, que traduzcan la educación inclusiva no solo como el descenso de la pobreza y la existencia de infraestructura adecuada, además como una experiencia subjetiva en los estudiantes. Un componente de orden simbólico que participa también en los resultados educativos. Aquí, el papel de la formación y capacitación de los profesores será central.

En concreto, diseñar políticas que garanticen un equilibrio entre distribución y reconocimiento, que combinen formas de entender la justicia distributiva (becas, recursos materiales, con el reconocimiento simbólico y cultural de los estudiantes. Lo cual es posible a partir de enriquecer las relaciones que se pueden establecer al interior de las instituciones educativas, con la comunidad y, sobre todo, los profesionales y actores educativos.

Como se ha podido identificar, la planificación de la acción política puede pensarse como una práctica discursiva, en la medida que responde a un ejercicio de inclusión/exclusión. Un aspecto importante a rescatar está en el énfasis a las situaciones y problemáticas estructurales que las últimas políticas muestran y que, como ya se observó en este sencillo análisis, habían quedado al margen.

Si bien, la idea de inclusión en educación no es nueva, pues aparece en las últimas décadas, esto a través de los compromisos con acuerdos internacionales, ha cambiado a partir de las formas en que se ha institucionalizado como discurso. En este marco, la inclusión podía entenderse como calidad educativa en cuanto al aprendizaje de los estudiantes y como un componente de reconocimiento y justicia social. Lo cual da cuenta que los significantes no tienen contenido propio, sino que se constituyen atravesados por poder, posicionamientos y perspectivas ideológicas que posibilitan su ejercicio e instauración.

Lo cierto es que es visible un cambio de la política de los últimos documentos revisados, lo cual sugiere pensar en que se han identificado las constantes omisiones y, por ende, los efectos de actualidad como respuestas a dichas acciones. No obstante, lejos se está de poder liberarse de tensiones y conflictos, pues aunque se abordan las problemáticas desde otras miradas, dicho ejercicio trae otros efectos no previstos. En este caso, lo correspondiente a los niveles de aprendizaje de los estudiantes, la mejora de elementos estructurales e infraestructurales que rodean a las escuelas, la capacitación y formación de los profesores, los cuales, dicho sea de paso, son los encargados de materializar la política educativa.

Es inevitable las mediaciones, por más que los mecanismos intenten colocar los apoyos de forma directa, lo cierto es que el acto educativo siempre será una práctica relacional, la cual va más allá de ser una cuestión material. Hay un componente subjetivo y

simbólico que no debe ser desechado por la política, cuyo efecto puede ser la despolitización del acto educativo. Por otra parte, se presenta un cambio en la forma en que se ha traducido la justicia social en educación. Un paso de una mirada sobre la equidad que puede enfocarse en cuestiones materiales, a uno en donde el reconocimiento parece ser central. No obstante, distribución y reconocimiento debe tener una relación de reciprocidad (Fraser y Honneth, 2018), pues cada uno por separado puede tener efectos perversos que produzcan otras formas de injusticia ahí donde se intenta construir un mejor mundo, un lugar más inclusivo.

Referencias

- Aguilar, J. (2019). *Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: una panorámica de cara al siglo XXI*. IISUE/UNAM.
- Aguilar, L. (2007). *La hechura de las políticas públicas*. Porrúa.
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Backhoff, E. (2022). Presupuesto educativo de México: promesas y realidades. *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/eduardo-backhoff-escudero/presupuesto-educativo-de-mexico-promesas-y-realidades/>
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Banco Mundial & Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2020). *El impacto de las políticas educativas en el desarrollo económico y social en América Latina*. Washington, D.C.: Banco Mundial. Recuperado de <https://www.bancomundial.org>
- Blanco, E. E. (2023). La desigualdad de oportunidades educativas en México: El efecto de los ingresos, la educación y la ocupación del hogar de origen. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 809-836.
- Bonal, X., & Tarabini, A. (2013). De la educación a la educabilidad: una aproximación sociológica a la experiencia educativa del alumnado en situación de pobreza. *Revista Praxis Sociológica*, 17, 67-88
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ediciones Laia.
- CEPAL & UNESCO. (2017). *Agenda Educativa 2030 para América Latina y el Caribe: Oportunidades para garantizar una educación inclusiva y de calidad*. Santiago: CEPAL. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/agenda-educativa-2030>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2024). *La revalorización del magisterio y el derecho a la formación continua de docentes de educación básica y media superior*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2023). *Evaluación de impacto del Programa de Becas de Educación Básica para el Bienestar Benito Juárez (PBBBJ)*. Recuperado de <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2024). *Los jóvenes en México son los más perjudicados por el desempleo*.
- Cruz, O. (2010). Las políticas educativas: Una mirada desde la traducción. En S. Fuentes, & O. Cruz, *Identidades políticas y educativas* (págs. 93-107). UPN.
- Datosmacro. (s.f.). *Gasto público en educación en México*. Recuperado de <https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/educacion/mexico>
- De la Cruz, I. (2020). Educación inclusiva en el nivel medio-superior: análisis desde la perspectiva de directores. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 1(54), 1-15. doi:10.31391/S2007-7033(2020)0054-008

- Diario Oficial de la Federación (1983). *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*. México: Presidencia de la República.
- Diario Oficial de la Federación (1989). *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*. México: Presidencia de la República.
- Diario Oficial de la Federación (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México: Presidencia de la República.
- Diario Oficial de la Federación (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México: Presidencia de la República.
- Diario Oficial de la Federación (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Presidencia de la República.
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Presidencia de la República.
- Diario Oficial de la Federación (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. México: Presidencia de la República.
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Ciudad de México: Secretaría de Hacienda y Crédito Público. Recuperado de <https://www.gob.mx/pnd>
- Echeita. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Nárcea.
- El Economista. (2024). *Erogan 96 pesos anuales para formación de docentes*. Recuperado de <https://www.economista.com.mx/politica/Erogan-96-pesos-anuales-para-formacion-de-docentes-20240515-0142.html>
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Fábula Tusquets.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2018). *¿Redistribución o reconocimiento?* Editorial Morata.
- Fuentes, F. (2019). Lo político y lo público en las políticas públicas. Una Perspectiva Político-Discursiva. En F. Navarro (Coord.). *Políticas Públicas y politicidad en educación. Configuraciones teóricas e investigativas*, (pp.23-57). México: SEV
- García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62.
- Hernández, H., & Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12 (6), 399-420. doi:10.35197/rx.12.01.e3.2016.27.hh
- Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO). (2024). *Desigualdades educativas en México*. Ciudad de México: IMCO.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024). *Indicadores de Ocupación y Empleo: Cifras oportunas durante agosto de 2024*.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI Editores.
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En C. Tello (Comp.), *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. (pp. 25-42). Libro Digital. EPUB.

- Miller, D. (2021). El derecho a educarse en condiciones de equidad: las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJ). En P. Flores & C. García (Coords.). Análisis de la política en Educación Superior bajo el gobierno de AMLO. ¿Cambio, continuidad o regresión?[pp. 67-98]. ANUIES
- Moreles, J. (2024). *Desigualdad educativa y elementos que condicionan el logro académico en pruebas estandarizadas en México*. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (62), e1624. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-018](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-018)
- Nussbaum, M. (2013). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Ocampo, A. (2021). Epistemología de la educación inclusiva (Editorial). *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12 (2), 438-452.
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2018). *Plan de Acción de la Cumbre de las Américas*. Washington, D.C.: OEA. Recuperado de <https://www.oas.org>
- Perrenoud, P. (2008). La construcción del éxito y del fracaso escolar. *Morata*
- Plá, S. (2019). *Calidad educativa: historia de una política para la desigualdad*. UNAM.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*. 305, pp. 103- 357
- Popkewitz, T. (1997). *Sociología política de las Reformas Educativas*. Madrid: Morata.
- Rawls, J. (2022). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México: SEP. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201911/201911-Documento-INEI.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1983). *Programa Sectorial de Educación 1983-1988*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1989). *Programa Sectorial de Educación 1989-1994*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1995). *Programa Sectorial de Educación 1995-2000*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2001). *Programa Sectorial de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Ciudad de México: SEP. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx>
- Secretaría de Bienestar. (2024, 14 de febrero). *En todo el sexenio, Gobierno de México destina más de 90 mil mdp en La Escuela Es Nuestra*. Programas para el Bienestar. Recuperado de <https://programasparaelbienestar.gob.mx/en-todo-el-sexenio-gobierno-de-mexico-destina-mas-de-94-mil-mdp-en-la-escuela-es-nuestra/>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Edición Morata.

- Tello, C. (2015). Los objetos de estudio de la política educativa. Tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. En C. Tello, *Los objetos de estudio de la Política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (págs. 43-62). Autores de Argentina.
- Treviño, E. & Tolentino, M. (2017) El lugar de lo político en el discurso de las políticas públicas. *Andamios*, Vol. 14 (35) pp. 99-121
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción de Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2018). *Declaración de Buenos Aires sobre Educación en América Latina y el Caribe: Avances y desafíos hacia las metas educativas globales*. Buenos Aires: UNESCO. Recuperado de <https://www.unesco.org>
- UNESCO. (2023). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM Report): El progreso educativo hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. París: UNESCO. Recuperado de <https://gem-report-unesco.org>
- UNESCO & Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2022). *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL): Análisis de las tendencias educativas regionales*. Madrid: OEI. Recuperado de <https://siteal.iiep.unesco.org>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del ODS 4*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/>

Acerca del autor

Rodolfo Cruz Vadillo, doctor en *Investigación Educativa* por la Universidad Veracruzana. Maestro en *Educación* por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Actualmente es Profesor- investigador en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) y profesor del Doctorado en Ciencias Aplicadas a la Educación especial de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) nivel 1 del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia Tecnología de México (CONAHCYT). Además es miembro de la Red de participantes e investigadores sobre integración e inclusión educativa (RIIE) del cual es representante estatal, también forma parte de Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Sus líneas de investigación son las políticas educativas sobre inclusión educativa y discapacidad y procesos de formación docente.