



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Significados construidos en torno al término de educación inclusiva: las voces del profesorado de una escuela primaria indígena

**Sharon Stephanie Solis del Moral**

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

*Sharon.solis@uabc.edu.mx*

**María Guadalupe Tinajero Villavicencio**

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

*Tinajero@uabc.edu.mx*

Área temática 09. Sujetos de la educación.

Línea temática: Significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



### Resumen

La educación inclusiva se introdujo en la agenda educativa internacional desde hace más de tres décadas, y, aunque se evidencian avances importantes en el desarrollo teórico y conceptual, en la práctica, aún existen discrepancias y contradicciones en torno al significado del término, lo cual, pudiera repercutir en la construcción de una escuela inclusiva. Lo anterior cobra relevancia en aquellos países cuyo propósito es desarrollar sistemas educativos inclusivos, como es el caso de México, donde el actual gobierno federal (2018-2024) impulsó una reforma educativa en la que la educación inclusiva adquiere centralidad. Por lo anterior se planteó indagar ¿qué significados construye el colectivo docente de la escuela primaria indígena Kutua sobre la educación inclusiva?, y ¿con qué otros conceptos la relacionan? Para responder estas preguntas, se elaboró un estudio de caso etnográfico en el que se entrevistó al colectivo docente de la escuela primaria indígena Kutua. A través de la técnica de análisis cualitativo de contenido, se identificaron cinco acepciones respecto a la educación inclusiva: educación para todos, escuela para todos, escuela integradora, escuela que atiende las necesidades contextuales, y escuela que no discrimina. A partir de los hallazgos se concluye que, aunque en la escuela coexisten diversas conceptualizaciones, es evidente que unas prevalecen sobre otras, por lo que los docentes no solo se encuentran ante una transición de la política educativa, sino también conceptual.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, educación indígena, concepciones del profesor, profesores indígenas, educación básica.

## Introducción

A principios de los años noventa la inclusión se introdujo a la agenda educativa internacional y ha sido tema de debate hasta la actualidad. Fue a partir de las conferencias, foros y declaraciones internacionales liderados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO, por sus siglas en inglés] que distintos países asumieron el compromiso por desarrollar sistemas educativos más equitativos e inclusivos y, aunque en el caso de Latinoamérica son evidentes los avances en materia educativa, persisten algunas brechas y retos que implican desafíos para la consecución de los objetivos educativos (Blanco, 2014).

Por un lado, las brechas se encuentran principalmente en las desigualdades estructurales, de acceso, permanencia, aprendizaje y conclusión de los estudios; los sistemas educativos homogéneos y asimétricos; los currículos y procesos de enseñanza rígidos y descontextualizados; los sistemas de evaluación punitivos; la falta de formación del profesorado; así como en barreras externas al sistema, p. ej. los niveles socioeconómicos y educativos de las familias, el trabajo infantil, y las condiciones de vida y salud (Blanco, 2014).

Por otro lado, los retos se orientan en diversas direcciones. Uno de ellos —y que compete en esta ponencia— tiene que ver con la manera en cómo la educación inclusiva es entendida, pues, aunque exista un consenso teórico y se evidencia un avance conceptual, en la práctica, la educación inclusiva se ha asociado casi exclusivamente con la atención de estudiantes con discapacidad (García et al., 2013; Mendoza, 2017).

El trabajo teórico y conceptual se observa, por ejemplo, en los trabajos realizados por Mel Ainscow (2005, 2012; Ainscow y Miles, 2008), y en organizaciones internacionales como la UNESCO que se han esforzado por unificar la conceptualización sobre la educación inclusiva. No obstante, los estudios empíricos realizados por García et al. (2013), Vásquez-Orjuela (2015), y, Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca (2017), señalan que aún existen diferencias, incluso contradictorias en la manera en cómo es entendida la educación inclusiva, y, esto llega a tener implicaciones en la forma en la que se vive la inclusión en las escuelas (Booth y Ainscow, 2015).

En México, el actual gobierno federal (2018-2024) impulsó una reforma educativa que busca la creación de una Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019a) en la que la educación inclusiva adquiere centralidad. La reforma está contenida en distintos documentos normativos, principalmente en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley General de Educación (LGE) y en las estrategias nacionales a cargo de la federación, en este caso, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI). A grandes rasgos, el Artículo Tercero Constitucional, nombra a la educación inclusiva como un criterio educativo (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019a); la LGE la define conceptualmente y refiere sus propósitos (DOF, 2019b); y la ENEI plantea un conjunto de acciones para su desarrollo procedimental (SEP, 2019b).

Con el impulso de esta nueva política de educación inclusiva, las escuelas mexicanas y los actores educativos que laboran en ellas se encuentran ante el reto de transitar del discurso político inclusivo al desarrollo de prácticas realmente inclusivas en las escuelas (Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes y Vargas-Beltrán, 2015; Navarro y

Espino, 2012), y este reto es aún mayor en las escuelas del servicio indígena, en las que el profesorado labora con una insuficiente infraestructura y equipamiento, con escasos recursos financieros, materiales y humanos, y con programas educativos descontextualizados (Köster, 2016).

Con base en lo anterior, se consideró relevante indagar ¿qué significados construye el colectivo docente de la escuela primaria indígena Kutua sobre la educación inclusiva?, y ¿con qué otros conceptos la relacionan?

### **El servicio indígena en Baja California**

Aunque la educación indígena se impulsó en México alrededor de la década de 1920, fue hasta 1978 que se instituyó el servicio indígena con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), desde sus inicios esta instancia se ha encargado de atender a los niños de los grupos originarios del país. El caso de Baja California tiene ciertas particularidades, sobre todo por la fluencia migratoria del estado. Inicialmente el servicio se encargó de atender a los niños de las comunidades yumanas de la región —cucapá, kiliwa, pa ipai, kumiai y cochimí—, pero, en la década de 1980, el estado reconoció la necesidad de atender a los hijos de los jornaleros migrantes provenientes del sur de México, asentados en la periferia de las ciudades y zonas rurales de los municipios de Ensenada y Tijuana (Tinajero, 2007).

Por esta razón, las escuelas de este servicio, se caracterizan por contar con aulas multilingües, es decir, aulas en las que hay presencia de estudiantes con ascendencia de distintos grupos étnicos —tanto migrantes como de la región—, por lo que la enseñanza de la lengua indígena se complejiza. Aunado a lo anterior, el servicio indígena enfrenta otras problemáticas, como la falta de personal especializado, escasos recursos, equipamiento y material didáctico para la enseñanza de las lenguas (ISEP, 2019).

### **Aproximación teórica**

De acuerdo con la Real Academia Española (2019), la palabra inclusión proviene del latín *inclusio*, y significa “acción y efecto de incluir”. Aunque la noción se ha abordado desde diversos referentes teóricos, se coincide con Parrilla (2002) al declarar que, en el campo educativo, su origen proviene de los planteamientos de los organismos internacionales, p. ej. la UNESCO. No obstante, Ainscow (2005) refiere que, pese a los avances en la materia, existen discrepancias, disputas y contradicciones, una de las más simples, es la confusión misma del significado del término inclusión.

Para Booth y Ainscow (2015) no existe una única forma de definir a la inclusión, insisten en que conceptos como este “no pueden ser capturados en una sola frase” (p. 24). No obstante, en otros de sus trabajos Ainscow (2005) enfatiza que al hablar de inclusión en el campo educativo deben considerarse cuatro elementos: 1) debe ser vista como un proceso y entenderse como “una búsqueda interminable de mejores formas de responder a la diversidad [...] aprender a vivir con las diferencias y de aprender a cómo aprender a partir de las diferencias” (p. 12); 2) busca la identificación y eliminación de las barreras al aprendizaje y participación; 3) alude a la participación,

presencia y logro educativo de todos los estudiantes; y 4) enfatiza en los alumnos que se encuentran en riesgo de ser excluidos, marginados y discriminados.

Agrega que al conceptualizar a la educación inclusiva se deben tener en cuenta que un proceso y, por lo mismo, no tiene fin; es decir, exige una vigilancia continua, dado que se encuentra íntimamente ligada a la exclusión educativa, de manera que cuando una se incrementa, la otra disminuye (Ainscow, 2012).

Una de las obras más reconocidas para abordar la educación inclusiva es el *índice de inclusión*, un manual elaborado con el propósito de proporcionar a los colectivos escolares materiales diseñados para que las comunidades escolares sigan su propio proceso hacia la construcción de una escuela inclusiva (Booth y Ainscow, 2000). La parte medular del índice son dos elementos: el ciclo de planificación para el desarrollo del centro y las dimensiones de la vida en las escuelas: culturas, políticas y prácticas inclusivas. Para los fines de esta ponencia, únicamente se revisarán las segundas.

Booth y Ainscow (2015) refieren la inclusión en las escuelas se explora mediante tres dimensiones interrelacionadas entre sí: las culturas, las políticas y las prácticas; las cuales tienen la misma importancia en la construcción de una escuela inclusiva. La *creación de culturas inclusivas* se vincula con la construcción de una comunidad escolar capaz de ser estimulante, segura, colaborativa y acogedora, en la que los valores inclusivos sean compartidos entre todos, incluidos los estudiantes y sus familias; la cultura escolar orienta las decisiones de la escuela y el quehacer diario. La *elaboración de políticas inclusivas* se relaciona con garantizar que la inclusión sea una prioridad en la escuela y esto se refleje y plasme en las políticas del centro escolar. Finalmente, el *desarrollo de prácticas inclusivas* implica que las prácticas educativas realizadas sean un reflejo de las políticas y la cultura inclusiva de la escuela (Booth y Ainscow, 2000), así como que garanticen la participación de todo el alumnado en consideración de sus conocimientos y capacidades.

Al respecto, Ainscow (2005) identifica una serie de factores que podrían impulsar o impedir el desarrollo de prácticas inclusivas: a) liderazgo directivo; b) políticas; c) planificación y procesos; d) financiamientos; e) estructuras, roles y responsabilidades; f) respuesta ante la diversidad; g) cooperación de las autoridades; h) formación y desarrollo del personal; e i) la definición que tiene el colectivo sobre la inclusión.

## Método

El objeto de estudio se abordó desde una perspectiva epistemológica subjetivista, con el propósito de priorizar la postura del sujeto en la interpretación de la realidad; de acuerdo con Tójar (2006) “el conocimiento se hace dependiente de la persona que conoce, de tal forma que lo que es conocimiento para una persona puede no serlo para otra” (p. 66). Además, se desarrolló desde una postura teórica interpretativista y una metodología cualitativa. A partir de tales preceptos se construyó un estudio de caso etnográfico, el cual se centró en un proyecto o programa particular, sin por ello dejar de aspirar a comprender el caso en su contexto sociocultural y teniendo presentes conceptos de la cultura” (Simons, 2011, p. 44-45).

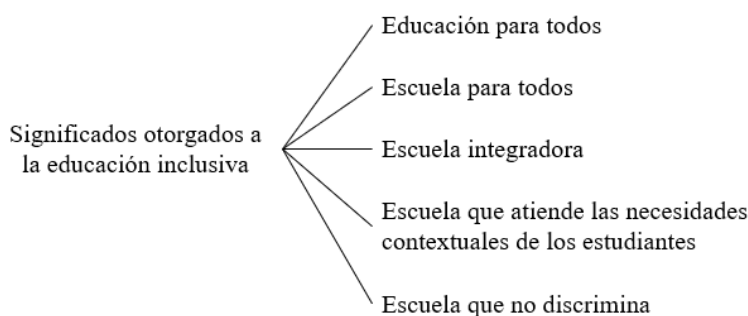
El contexto de estudio corresponde a una zona periurbana de la ciudad de Ensenada, Baja California; ahí se asentaron familias descendientes de distintos grupos étnicos migrantes del sur del país, por lo que en la zona coexisten más de una lengua y cultura. Además, la comunidad se caracteriza por la presencia de problemáticas sociales y familiares tales como: alcoholismo, drogadicción, vandalismo, homicidios, abandono del hogar, desintegración y violencia intrafamiliar. Cabe señalar que la mayor parte de los habitantes trabajan como jornaleros en los campos agrícolas, por lo que son los hijos de estos trabajadores los que asisten a la escuela del estudio de caso.

Los participantes fueron el colectivo docente de la escuela primaria indígena Kutua: el Asesor Técnico Pedagógico (ATP), la directora y cuatro docentes de grupo. Todos se caracterizan por recibir una formación inicial bajo los enfoques de educación intercultural y bilingüe bicultural, así como por su larga trayectoria en el servicio indígena. La técnica e instrumento de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada (Cohen, Manion y Morrison, 2007) y el guion de entrevista previamente elaborado. Los datos se analizaron con la técnica de análisis de contenido cualitativo a partir de los planteamientos de Cáceres (2003), Mayring (2000) y Saldaña (2009).

## Resultados

De acuerdo con el análisis realizado los significados expresados por los participantes sobre la educación inclusiva se pueden clasificar de acuerdo con el tópico central; y, aunque se identificaron cinco acepciones, en términos de frecuencias las primeras tres predominan. La clasificación se plasma en la figura 13.

Figura 13. Conceptualización de los participantes respecto a la educación inclusiva. Fuente: elaboración propia.



Respecto a la primera acepción, educación para todos como sinónimo de una educación inclusiva, uno de los participantes expresó lo siguiente:

*Entonces, yo pienso que la educación inclusiva es donde se dé la educación a todos tan solo por el derecho del niño de tener la educación, y pues incluyendo pues las diferencias, tanto físicas como de cultura, de lengua, sería eso, un ser humano en sí que reciba la educación sin importar nada, eso considero (2020E-E\_686-690).*

Esta interpretación se centra en el derecho a la educación sin distinción. Conviene destacar que esta concepción la sostiene Mel Ainscow (2005). La segunda acepción, escuela para todos, está íntimamente ligada con la primera, la diferencia es que los participantes aluden a un espacio en particular: la escuela, donde además se hace notar la acción de los maestros. En palabras de uno de los participantes:

*Una escuela inclusiva, pues iniciaría desde los maestros, desde que ellos sepan qué es ser inclusivo, cómo lo manejen ellos en su relación personal y, por consecuencia, con los niños, entonces sería una escuela donde todos puedan aprender, sin tener ese miedo a evidenciarse si no saben, si no que no tengan barreras, tanto de relacionarse como de aprender, entonces la escuela tendría que darles la confianza, las oportunidades, el respeto por las diferencias, y plantearles una expectativa de que todos pueden lograr sus metas, yo pienso que una escuela inclusiva sería eso, que todos puedan aprender sin miedo y con la plena confianza de que van a ser personas productivas, independientemente de qué capacidades tengan (2020E-E\_692-699).*

En ambas acepciones impera una perspectiva amplia sobre la inclusión que, de acuerdo con Ainscow y Miles (2008) es fundamental para que exista una valoración de la diferencia y para mejorar la educación. Aunque, el verdadero reto se encuentra en pasar de la acepción teórica a la puesta en práctica de ésta.

La tercera interpretación se relaciona con la atención de estudiantes con NEE o discapacidad en la escuela, lo cual de acuerdo con Blanco (2006) refiere a la integración.

*Pues en la que todos los niños, sin importar que tengan una discapacidad, ya sea motriz o cognitiva estudien en la escuela primaria, que no sea relegados a escuelas especiales, que tengan las mismas oportunidades que todos los demás niños (2020E-ATP\_48-50).*

Para Booth y Ainscow (2015) reemplazar esta noción de la inclusión y ampliarla a la atención de todos los estudiantes sin distinción es una necesidad, pues la primera acepción tiende a ser reduccionista, y, al centrarse en la atención en los estudiantes con discapacidad, se invisibilizan las otras BAP que pudieran enfrentar los estudiantes. Aunque también es importante reconocer que esta concepción (integración) se impulsó en la década de los noventa a partir de la *Declaración de Salamanca (1994)*, donde muchos Estados nacionales comenzaron a introducir cambios en sus sistemas educativos para integrar a niños con alguna discapacidad. No obstante, en la última década, la discusión de las agencias internacionales en torno a la inclusión se ha dirigido a la igualdad inherente de todas las personas a recibir, por derecho, educación (UNESCO, 2015; 2016).

La cuarta acepción se vincula con la atención de las necesidades contextuales de los estudiantes. Es conveniente declarar que esta noción fue expresada por un participante, quien aseveró:

*[...]yo creo que la inclusión es, todo lo que tú ves, de lo que estábamos hablando ahorita, todas las necesidades y todo el entorno en el que el niño está viviendo lo tienes que tomar a favor (2020E-AD\_290-292).*

Esta interpretación se articula teóricamente con la acepción de una educación inclusiva como atención a grupos vulnerables (Ainscow y Miles, 2008). La última significación referida por los participantes se relaciona con la no discriminación, la cual, al igual que la anterior, solo fue señalada por un solo participante; no obstante, se infiere que de forma implícita se vincula con las dos primeras interpretaciones: educación y escuela para todos.

*[...] que no haya esa discriminación hacia ningún niño por religión, por color, por problema social, yo creo que incluirlos a todos (2020E-A\_61-63).*

En este sentido, la visión que prevalece es la de educación y escuela para todos, acepción amplia y desarrollada por Ainscow (Ainscow y Miles, 2008), no obstante, en menor medida, destaca la acepción de la inclusión como atención de estudiantes con discapacidad y con NEE, lo cual, en la práctica podría invisibilizar las BAP, pero que puede tener su explicación en las condiciones que tienen los maestros para atender a estos niños.

Otro de los hallazgos es que los participantes perciben su escuela como inclusiva, y reconocen que se trata de un proceso. Lo anterior se ejemplifica en el siguiente segmento.

*[...] yo pienso que estamos trabajando para ser una escuela inclusiva, que a lo mejor nos hacen falta varias cosas todavía incluir, a lo mejor es muy cierto ¿no?, porque esto es un proceso que vamos siguiendo, pero que todavía nos faltan varias cosas (2020E-AD\_345-348).*

Finalmente, es conveniente puntualizar que los participantes consideran que en el servicio indígena se ofrece, desde tiempo atrás, una educación inclusiva.

*[...] yo digo que, en educación indígena, nosotros siempre hemos trabajado con la educación inclusiva (2020E-M\_160-161).*

*[...] desde el punto de vista como docente de educación indígena, tenemos material que de una u otra forma se trabajan, entonces ya cuando, ahorita empiezan a sacar, no que la inclusión, pues yo creo que es algo que ya se ha dado con nosotros, que se ha... tal vez, no como inclusiva, pero si como intercultural, si como bilingüe, si como multicultural porque todo eso incluye, la cultura incluye todo, desde cómo hablas, hasta como te vistes, cómo comes, todo, cómo te relaciones con los demás, entonces pienso que, la educación inclusiva, se ha trabajado en la educación indígena pero lo que sí, tal vez no está tan claro es porque ahora está sustentado en las leyes (2020E-E\_677-684).*

Además, como es posible apreciar en el fragmento anterior los participantes relacionan la educación inclusiva a otras nociones como: humanista, intercultural, bilingüe y multicultural. En su estudio, Mendoza (2017) sostiene —entre otras cosas— que en la política educativa mexicana la interculturalidad en la educación está siendo reemplazada por la educación inclusiva, y que esto tiene consecuencias política y económicamente significativas (p. ej., se prevé la sustitución del subsistema de educación indígena). No obstante, aunque se coincide con



algunos de los planteamientos de la autora, en este estudio en específico, el hecho de que los participantes relacionaran la inclusión con conceptos como los de humanismo, intercultural, bilingüe y multicultural, no se concibe como un reemplazo, sino que, se considera que esto se debe a la formación recibida por los docentes, quienes se formaron bajo los enfoques de bilingüe bicultural e intercultural, por lo que tales nociones forman parte de sus marcos conceptuales interpretativos.

## Conclusiones

A la luz de los hallazgos se concluye que en la escuela coexisten múltiples conceptualizaciones respecto a la educación inclusiva, pero también que unas concepciones prevalecen sobre las otras, en este caso, la acepción sobre la educación y la escuela para todos. Se considera que esta concepción podría favorecer el proceso de inclusión del centro escolar, al poseer el profesorado una visión más amplia sobre la inclusión y no reducirla a la atención de determinados grupos de la población, y como consecuencia, no invisibilizar las BAP que pudieran enfrentar los estudiantes.

Los hallazgos confirman lo expresado por García et al. (2013) al señalar que, a pesar del énfasis de los organismos internacionales por unificar una concepción en torno a la educación inclusiva, es posible advertir una amplia variedad de significados en torno al término; y, se considera que los significados de los docentes le otorgan al concepto se construyen en función de la formación, el contexto y el servicio en el que laboran los participantes, tal como lo indica Parilla (2002).

Asimismo, es importante destacar que las acepciones que predominan en la escuela sobre la educación inclusiva, no solo han sido desarrolladas por Ainscow en sus trabajos (Ainscow y Miles, 2008), sino que también son las conceptualizaciones planteadas en la actual política de educación inclusiva impulsada en México (DOF, 2019a; 2019b; SEP, 2019b). Finalmente, en consideración de los hallazgos, se puede concluir que los docentes no solo se encuentran en una transición de política educativa, sino también conceptual.

## Referencias

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for chance? *Journal of Educational Change*, (6), 109-124. DOI: 10.1007/s10833-005-1298-4.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49. Recuperado de <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220/214>
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Revista Perspectivas*, 38(1), 17-44. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967_spa)



- Beltrán-Villamizar, Y., Martínez-Fuentes, Y., y Vargas-Beltrán, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Revista Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4223>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 59-68. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/10083>
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-36). España: Organización de los Estados Iberoamericanos. ISBN: 978-84-7666-207-6
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. España: CSIE
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo del contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. Recuperado de <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019a). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true)
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019b). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_30sep19.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf)
- García, I., Romero, S., Aguilar, C., Lomeli, K., y Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/11712/18187>
- Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos del Estado de Baja California (ISEP). (2019). Documento para la elaboración del sexto informe del gobierno del estado (documento inédito).
- Köster, A. (2016). 4A- Educación para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad Revista de Educación*, 11(1), 33-52. Recuperado de <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2016.03>
- Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D., y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/177/3630>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- Mendoza, R. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Revista Perfiles Educativos*, 39(158), 52-69. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158>
- Navarro, D., y Espino, M. (2012). Inclusión educativa, ¿es posible? *Revista Edetania*, (41), 71-81. Recuperado de <https://www.ucv.es/investigacion/publicaciones/catalogo-de-revistas/revista-edetania>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de [https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf)

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO). (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (327), 11-29. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f8ea4ffd-cff1-485c-9b80-a6ec268a6ef9/re3270210520-pdf.pdf>
- Saldaña, J. (2009). *The Coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019a). *Hacia una nueva escuela mexicana*. México: autor. Recuperado de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019b). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. México: autor
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. España: Morata
- Tinajero, G. (2007). *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Tojar, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. España: Editorial la Muralla.
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Revista Educación y Educadores*, 18(1), 45-61. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4683/3853>