



La “inclusión educativa” como problema de política pública en América Latina

“Inclusive education” as a public policy problem in Latin America

PASTORE, Pablo Germán¹

Pastore, P. G. (2021). La “inclusión educativa” como problema de política pública en América Latina. *RELAPAE*, (14), pp. 77-88.

Resumen

El artículo presenta un análisis de la construcción de la “inclusión educativa” (o “educación inclusiva”) como problema de política pública para la educación básica en la región de América Latina en el período 2010-2020. Se estudian discursos enunciados desde el ámbito académico, organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil, atendiendo a la configuración de un campo intertextual y al carácter global y supranacional de la agenda de reforma educativa. El corpus documental se compone de 23 textos (11 artículos académicos, 8 textos producidos por o bajo el auspicio de organismos internacionales y 4 publicaciones de organizaciones de la sociedad civil). El estudio se realiza desde el enfoque que interroga a las políticas como discurso sobre su problematización implícita e intrínseca, entendiendo discurso como aquella producción social de conocimiento que constituye “lo real”. Los resultados indican la convergencia discursiva en cuatro ejes temáticos y la hegemonía de la agenda propuesta por la UNESCO, aunque también es posible identificar una serie de divergencias. La discusión y las conclusiones destacan algunas líneas posibles para continuar la indagación sobre interrogantes no resueltos.

Palabras Clave: inclusión educativa/ educación inclusiva/ justicia educativa/ América Latina/ política educativa

Abstract

This paper presents an analysis of the construction of “educational inclusion” (or “inclusive education”) as a public policy problem for basic education in the Latin American region in the period 2010-2020. Discourses from the academic sphere, international organizations and civil society organizations are studied, taking into account the configuration of an intertextual field as well as the global and supranational nature of the educational reform agenda. The documentary corpus is made up of 23 texts (11 academic articles, 8 texts produced by or under the auspices of international organizations and 4 publications of civil society organizations). The study is carried out from the approach that questions policy as discourse on its implicit and intrinsic problematization, understanding discourse as the social production of knowledge that constitutes “the real”. The results indicate the discursive convergence in four thematic axes and the hegemony of the agenda proposed by UNESCO, although it is also possible to identify a series of divergences. The discussion and the conclusions highlight some possible lines to continue the research of unsolved questions.

Keywords: educational inclusion/ inclusive education/ educational justice/ Latin America/ educational policy

¹ Universidad Nacional de San Martín, Argentina / pablopastore@gmail.com

Introducción

La globalización de la política educativa tiene una de sus máximas expresiones en un discurso de reforma de los sistemas educativos basado en una ideología educativa global que, no obstante, no se desarrolla siguiendo una evolución unilineal ni una orientación unívoca (Schriewer, 2011). En este trabajo adoptamos el enfoque que interroga a las políticas como discurso sobre su problematización implícita e intrínseca, entendiendo discurso como aquella producción social de conocimiento que constituye “lo real”. El análisis de la política como discurso tiene el propósito de develar cómo se construyen los problemas y soluciones propuestas en la agenda pública. Es decir, se ocupa de analizar los procesos de formación de políticas públicas a partir de sus expresiones discursivas. Este enfoque supone que la complejidad de la realidad social se ve necesariamente reducida en el proceso de problematización, por lo que se vuelve crítico interrogar la representación del problema (Bacchi, 2009)². Partimos, a su vez, del supuesto de que esta problematización ocurre en un campo intertextual o, en otras palabras, un campo discursivo en el que la posición de cada texto se define en relación a los demás textos (Gorostiaga y Tello, 2011). En el caso de este estudio, la contrastación de los textos está orientada por la identificación de convergencias y divergencias argumentativas, a diferencia de los trabajos de Paulston (2001) y de Gorostiaga y Tello (2011) donde se busca la construcción de una multiplicidad de perspectivas. Desde este enfoque, estudiamos una serie de discursos que configuran la discusión sobre el problema de la “inclusión educativa”³ y formulan evaluaciones y/o recomendaciones para la agenda de políticas públicas para la educación básica en la región de América Latina.

Se estudian producciones provenientes de tres ámbitos específicos: el ámbito académico, a partir de artículos publicados en revistas científicas; el ámbito de los organismos internacionales (OOII), mediante el análisis de documentos publicados con los sellos de las principales agencias que participan de la discusión a nivel regional (BID, OREALC-UNESCO, OEI, UNICEF); y el ámbito de las organizaciones de la sociedad civil (OSC)⁴, a partir de documentos publicados por redes organizacionales (REDUCA, CLADE), un think-tank (CIPPEC) y una fundación de una empresa editorial (Fundación Santillana)⁵. La elección de estos tres ámbitos o espacios de enunciación supone su participación en un mismo campo discursivo en el cual se dirime la problematización de la realidad educativa regional y se configuran las propuestas de política. Los académicos realizan evaluaciones y recomendaciones de política que no se dirigen únicamente a la comunidad científica, sino que buscan incidir en, cuestionar o legitimar las decisiones de política. Estas voces funcionan como referencia o participan directamente en textos producidos bajo la órbita de los organismos internacionales que, por su parte, tienen como misión incidir en el diseño e implementación de políticas de los estados nacionales y subnacionales. Finalmente, las organizaciones de la sociedad civil adquieren en la actualidad una relevancia creciente en la construcción de la agenda pública, reconocida por académicos y organismos internacionales y asociada a la recuperación democrática de las sociedades latinoamericanas, atravesadas por largos períodos de autoritarismos durante el siglo XX.

Como ha sido frecuentemente señalado (e.g., Armstrong et. al, 2011; Operti, 2017), el concepto de “inclusión educativa” es polisémico, por lo que abordaremos un campo con pluralidad de representaciones. Según Sverdllick (2019), ya desde los tiempos de la consolidación de los Estados y sistemas educativos nacionales en el siglo XIX puede rastrearse “un germen de cierta manera de entender a la inclusión. Con el tiempo, la cristalización de estas concepciones devendrá en la construcción de un niño universal (...) y su contracara en otro niño que necesita ser reparado, rescatado porque no alcanza las expectativas de la escuela” (p.7). En la

² Si bien la propuesta metodológica asociada a este enfoque supone el análisis en profundidad de textos normativos o programáticos de política pública mediante la realización de una serie de preguntas sistemáticas, a los fines de este artículo asumimos solamente su marco teórico.

³ Caben dos aclaraciones iniciales. 1) Se asume “inclusión educativa” como sinónimo de “educación inclusiva” dado que ambos términos son usados en similar medida en la literatura y aludiendo, al menos en las fuentes consultadas, al mismo fenómeno. 2) Se entrecomilla el concepto para destacar su carácter polisémico y, a su vez, resaltar que no es el único significativo en la discusión que se aborda, es decir, no es el único modo de representar “el problema”.

⁴ Aunque en particular de este último conjunto no se pretende alcanzar una cobertura exhaustiva de las posiciones político-pedagógicas que asumen sus actores.

⁵ Cuyo texto es producido por una funcionaria de UNESCO.

misma línea, comprendemos que el concepto se encuentra estrechamente ligado a la construcción histórica del derecho a la educación como “derecho a la escolarización”, en donde “podría decirse que la forma de operar a lo largo de todo el proceso de configuración del sistema (educativo) es un interjuego entre inclusión y segmentación” (Acosta, 2020, p.26). Operti (2017), por su parte, distingue cuatro grandes perspectivas que, superpuestas y contradictorias, han articulado la construcción y desarrollo del concepto de “inclusión educativa” en los últimos setenta años en el plano político internacional bajo el liderazgo de la UNESCO. En primer lugar, una perspectiva de derechos humanos, que encuentra su origen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. En segundo lugar, la noción de inclusión como respuesta a estudiantes con “necesidades educativas especiales” que tiene su hito original en la Declaración de Salamanca (1994). Una tercera perspectiva surge del Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, Senegal (2000) expandiendo el rango de los grupos de estudiantes considerados en situación de marginalidad y asociando la educación inclusiva con las nociones de equidad y calidad educativas “superando una visión que hasta entonces las contraponía” (Operti, 2017, p.67). Finalmente, una cuarta perspectiva la comprende como eje transformacional del sistema educativo en su conjunto y registra tres hitos fundamentales en su desarrollo: el documento de la UNESCO “Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all” (2005), la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (2008) y, más recientemente, la Declaración de Incheón, República de Corea (2015), que marca la Agenda Educativa 2030. Aparece aquí la idea de “atención a la diversidad” como categoría central que empezará a estar asociada con el logro de la inclusión y se refuerza la asociación con los conceptos de equidad y calidad.

la Agenda Educativa 2030 (...) posiciona los conceptos de inclusión y equidad como los cimientos de un enfoque sistémico de la calidad educativa (...). Ambos conceptos van íntimamente unidos, en el sentido de que mientras que la inclusión es efectivizar oportunidades de aprendizaje relevantes para la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, respondiendo efectivamente a las desigualdades de los contextos, la equidad es garantizar que condiciones, insumos y procesos educativos justos se plasmen en igualdad de propósitos y de resultados para todos los estudiantes. Desde esta perspectiva, inclusión y equidad conforman un concepto sistémico de calidad educativa que implica interrelacionar y dar sentido unitario a las diferentes partes del sistema educativo con el propósito de generar y facilitar oportunidades de aprendizaje. La calidad, en relación con el sistema educativo, no se define esencialmente por los dominios de acción público-privado o formal-no formal sino por la capacidad de propiciar aprendizajes relevantes y sustentables que efectivicen la educación como un bien común y garanticen el derecho a la educación y al aprendizaje (p.68).

Como puede observarse, esta última perspectiva se asocia con la primera, en tanto implica concebir a la educación como un derecho humano, bien público y bien común, vinculada al logro de la justicia social; y marca el tránsito de la agenda teórica y política, desde una concepción centrada en la atención de categorías y grupos específicos a una visión más holística que postula que no debe haber “prerrequisitos” para la “inclusión educativa”⁶. Esta perspectiva amplia de inclusión encuentra también cierto consenso académico

La mayoría de los académicos y profesionales estaría de acuerdo en que la educación inclusiva está preocupada por la transformación de las culturas escolares para (1) incrementar el acceso (o presencia) de todos los estudiantes (no solo los grupos marginalizados o vulnerables), (2) mejorar la aceptación de todos los estudiantes por parte de educadores y alumnos, (3) maximizar la participación estudiantil en varios dominios de actividad, y (4) incrementar el logro de todos los estudiantes (Artilles et al., 2006, p. 67, citado en Artilles y Kozleski, 2016; traducción propia⁷).

⁶ “Esta transformación implica el reconocimiento de que todos y todas somos especiales, que necesitamos ser apoyados y fortalecidos mediante ambientes colaborativos e interactivos de aprendizaje y que, en todo momento, una pedagogía inclusiva apuntala el seguimiento del proceso de aprendizaje de cada estudiante” (Operti, 2017, p.68). “Paulatinamente se fue ampliando el universo de situaciones a las que fue abarcando este tipo de acciones (de educación inclusiva), pero siempre tomando como criterio diferentes formas de vulnerabilidad. Hoy el debate busca trascender esta visión, y apunta al fortalecimiento de las capacidades institucionales para hacer efectivo el horizonte de una educación para todos desde una perspectiva universal” (López, 2016, p.43).

⁷ En el original: “Most scholars and professionals would agree that inclusive education is concerned with “the transformation of school cultures to (1) increase access (or presence) of all students (not only marginalized or vulnerable groups), (2) enhance school personnel’s and students’ acceptance of all students, (3) maximize student participation in various domains of activity, and (4) increase the achievement of all students”

Sin embargo, también persisten la discusión (Ackah-Jnr, 2020; Conde Irigaray, 2020; Pla, 2015) y los señalamientos sobre la ambigüedad del concepto (Armijo-Cabrera, 2018).

En el plano regional, la cuestión de la “inclusión educativa” encuentra particularidades asociadas a la diversidad cultural y a las desigualdades sociales estructurales características (López, 2016), traducidas en disparidad en la consolidación y expansión de los sistemas educativos y en la persistencia de grupos poblacionales “sin acceso o con acceso notablemente diferenciado a la oferta escolar” (Acosta, 2020, p.30).

En este contexto, resulta necesario explicitar la definición desde la cual se recorta el objeto de estudio. A los fines del presente trabajo comprenderemos que se ocupan de la construcción de la “inclusión educativa” como problema de política pública todos aquellos textos que se ocupan de formular evaluaciones y/o recomendaciones de política relativas a la obligación de los Estados y, en particular, de los sistemas educativos, de garantizar el acceso, participación y logro⁸, de todos los estudiantes en la educación básica, atendiendo a su diversidad, pero sin restringirse a poblaciones específicas. En este recorte, optamos por excluir de la base de estudio aquellos trabajos que abordan el problema para el nivel superior y aquellos que se ocupan de la “inclusión educativa” asociada particularmente a la educación de las personas con discapacidad u otros grupos específicos. También excluimos textos restringidos a un sub-conjunto de políticas de inclusión (ej: políticas de Educación Intercultural Bilingüe o de reducción de brecha digital). Al mismo tiempo, mantenemos una definición lo suficientemente amplia como para admitir una cierta pluralidad de perspectivas. En el mismo sentido, basándonos a la revisión bibliográfica sobre la discusión teórica que se comenta brevemente en los párrafos anteriores y en el postulado de la historia conceptual que sostiene que los conceptos siempre se insertan en redes conceptuales⁹, no restringimos el corpus documental a aquellos textos que emplean únicamente el significante “inclusión educativa”, sino que optamos por considerar trabajos que desde significantes conceptuales asociados como “exclusión educativa”, “equidad educativa”¹⁰, “derecho a la educación” y “justicia educativa”¹¹, participan de una misma discusión. Adicionalmente, el recorte geográfico en la región de América Latina se traduce en la selección de textos que abordan la región como un todo o un conjunto de dos o más países. Quedan excluidos así los textos que se limitan a los niveles nacional o sub-nacional. El acceso a los documentos se obtuvo mediante búsquedas en Google Académico y los repositorios de organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil. El corpus documental se compone de 23 textos: 11 artículos académicos, 8 textos producidos por o bajo el auspicio de organismos internacionales y 4 publicaciones de organizaciones de la sociedad civil. El análisis realizado supone una exégesis textual en la que algunos aspectos de cada texto son puestos de relieve a expensas de otros, pero donde también se les permite a los textos “hablar por sí mismos” mediante el uso de citas (Gorostiaga, 2009).

Ejes de convergencia en la agenda de la “inclusión educativa” en la región

Es posible reconocer cuatro ejes centrales, convergentes y persistentes en los discursos sobre “inclusión educativa” como problema de política pública en la región: a) el carácter multidimensional del “problema”¹² y la necesaria integralidad e intersectorialidad de las políticas inclusivas; b) las dificultades del formato escolar para garantizar los objetivos y metas planteados, su consecuente cuestionamiento y la apelación a la flexibilidad y adaptación en los planos organizacional y curricular; c) la centralidad del rol docente y la promoción de su formación; d) la participación comunitaria y de organizaciones de la sociedad civil como signos de época en las sociedades democráticas.

⁸ Las ideas de acceso (o presencia), participación y logro (o éxito) recuerdan la dimensión cualitativa de la “inclusión educativa”, se encuentran asociadas con el logro de “aprendizajes relevantes” y se contraponen a una escolaridad de “baja intensidad”, “aprendizajes elitistas” o de “baja relevancia” y a la “inclusión educativa” medida como mero acceso, permanencia y egreso en términos estadísticos (Terigi, 2014).

⁹ “En concreto, sin ‘contraconceptos’, conceptos superiores e inferiores, conceptos anexos y conceptos adyacentes, no es posible analizar ningún concepto” (Koselleck, 2012, p.47)

¹⁰ Véase, por ejemplo, Pla (2015) sobre la asociación con estas dos primeras categorías.

¹¹ Véase, por ejemplo, Poggi (2014) para la asociación con estas dos últimas categorías.

¹² Siguiendo a Bacchi (2009) entendemos que no existe “un problema” a priori interpretado desde distintos enfoques, sino más bien, múltiples representaciones y problematizaciones, que construyen y constituyen la realidad del problema.

Existe un consenso prácticamente unánime en el campo discursivo en estudio respecto del carácter multidimensional del “problema” y, por tanto, de la parcialidad o subsidiariedad de la dimensión educativa en un campo problemático más amplio. Así, se observan diferentes enunciaciones que señalan una relación “dialéctica” (Blanco y Duk, 2011) de “retroalimentación y complementariedad” (Opertti, 2017) entre inclusión social y educativa. Merece particular atención, por su claridad y coherencia, el posicionamiento de la CLADE (2015) que argumenta que “la indivisibilidad de los derechos humanos supone que los mismos deben interpretarse en forma conjunta y entrelazada, complementándose recíprocamente” por lo que “su realización y observancia supone la no realización de distinciones ni jerarquías entre ellos” (p.37). Esta perspectiva se observa también en la distinción de factores intra y extraescolares para explicar la exclusión y movilizar procesos inclusivos (Ramírez Iñiguez, 2016; Blanco y Duk, 2011; REDUCA, 2017). En este punto cabe destacar el trabajo de Blanco (2014), quien realiza una caracterización de los factores internos y externos entendidos como “barreras para el aprendizaje y la participación” (Booth y Ainscow, 2015). Al mismo tiempo, como fue mencionado en la introducción, dos factores son señalados con frecuencia como características que hacen a la complejidad específica de la realidad regional: las desigualdades sociales estructurales y la diversidad cultural (López, 2016).

Consecuentemente, los análisis y recomendaciones de política suelen detenerse en las articulaciones intersectoriales¹³ y multiactorales. Dentro de los trabajos que realizan estudios de casos, Perazza y Terigi (2010) se muestran críticas al observar la carencia de articulación interministerial en el diseño institucional de las políticas en diferentes contextos urbanos latinoamericanos; Kravetz et al (2019) reconocen las apelaciones a la integralidad e intersectorialidad en las políticas estudiadas para Argentina, Brasil y Uruguay; y Peregalli (2020) constata la existencia de diseños intersectoriales y multiactorales —no exentos de déficit en su implementación— en su estudio de los programas FinEs (Argentina) y PAC (Uruguay).

Un segundo eje de convergencia puede encontrarse en los múltiples señalamientos a las limitaciones del formato escolar para hacer frente al problema de la “inclusión educativa”, y a sus flexibilizaciones en los planos organizacional y curricular, asociadas a políticas de inclusión. Opertti (2017), especialista de la UNESCO, ofrece un marco conceptual relevante para esta discusión:

a la luz de la perspectiva de derechos, y más acentuado todavía desde el enfoque del bien común, el sistema educativo no se constituye como un oferente que suma intervenciones y servicios sino como un **articulador de la diversidad de ambientes de aprendizaje**, cuyo objetivo es viabilizar oportunidades reales de aprendizaje para cada estudiante habitando un imaginario social y educativo compartido. **El Estado garante no abriga un monopolio** sobre la provisión y la evaluación, sino que vela por que las oportunidades educativas, **con independencia de su formato**, estén alineadas con una visión educativa que se comparte y que es, en efecto, el ruterio de referencia de la sociedad en la que se asienta. (p.66, el destacado es nuestro).

Como puede observarse, el rol del Estado se resignifica y es notable el contraste con el mandato original de los sistemas educativos modernos, pensados como un formato homogéneo y homogeneizante. No obstante, la atención a la diversidad no pierde de vista lo común del hecho educativo. Opertti sostiene también esta tensión dinámica entre lo común y lo singular en la consideración de la dimensión de adecuación curricular:

No se trataría entonces de adaptar el currículo para abstraer al estudiantado del hecho colectivo que implica la educación a través de planes educativos individuales, sino de fortalecer los espacios colectivos de aprendizaje como punto de referencia para desde allí **personalizar los aprendizajes**, así como de generar sinergias y apoyos mutuos entre pares y entre docentes y estudiantes. La personalización es, pues, asumir la diversidad fortaleciendo un marco colectivo de aprendizaje. (p.74, el destacado es nuestro)

¹³ Cabe referir la advertencia de Terigi (2014) “las situaciones de vulnerabilidad de derechos en educación no se resuelven con una intersectorialidad genérica, sino que requieren mecanismos institucionales precisos, adecuados, pertinentes y oportunos” (p.226).

La cuestión curricular resulta central¹⁴ para la “inclusión educativa” en el posicionamiento de la UNESCO¹⁵ (2020) y tiene fuerte relevancia para la concepción de justicia educativa que considera la dimensión del reconocimiento cultural¹⁶.

Otra lectura del panorama regional enmarcada en este eje de convergencia es la que realiza Tiramonti (2016), quien, concentrándose en el nivel secundario, parte de considerar que las políticas de inclusión tropiezan “con los obstáculos impuestos por el propio dispositivo escolar” cuyo origen selectivo entra en contradicción con el mandato normativo de inclusión (p.164). La autora analiza “los modos en que diferentes países de América Latina han procesado la permanente tensión entre incluir y diferenciar a las poblaciones que escolarizan” (p.175). Según su análisis, lo han hecho mediante procesos de fragmentación interna, generando circuitos de escolarización paralelos y disociados entre sí, caracterizados, en su interior, por la producción de patrones culturales de socialización relativamente homogéneos. Desde esta perspectiva, sostiene que las experiencias más frecuentes de alteración del formato, o bien producen circuitos diferenciados, o bien operan en lo “extraescolar” y “dejan intocado el núcleo tradicional de la escuela” (p.173); por lo que propone atender a “un tercer tipo de innovaciones que son poco frecuentes en nuestro medio y que, sin embargo, creemos que contienen la llave para una escuela futura con menor impacto discriminador sobre la población que proviene de sectores menos educados” (p.173). La apuesta de la autora es ambiciosa, asocia las dificultades para el logro de la inclusión con la concepción enciclopedista del conocimiento arraigada en la génesis de la escuela secundaria, por lo que manifiesta el imperativo de su transformación, lo que tiene, a su vez, una serie de consecuencias:

Una redefinición del saber escolar exige un cambio epistemológico y una nueva transposición didáctica que incluya como parte de la enseñanza el proceso de producción del conocimiento en el que el alumno sea protagonista, el docente su guía y orientador y las nuevas tecnologías de la información funcionen como mediadoras en todo el proceso de aprendizaje. Se trata de un cambio en favor de una referencia cultural acorde con las subjetividades juveniles moldeadas a partir de su interacción con las nuevas tecnologías, que sea capaz de generar un alumno con autonomía para incorporar información y producir conocimiento (p.174).

Con preocupaciones similares, Terigi (2014b, p.85) cuestiona “la escasez de modelos pedagógicos” frente a la proliferación de “modelos organizacionales” alternativos. Al mismo tiempo, en otro trabajo, postula la centralidad de la reforma del formato escolar como camino para la eliminación de la “inclusión educativa” por vía de su realización:

Un desafío para el futuro es involucrarse en políticas que cambien la escuela y asuman la construcción de respuestas a los problemas de exclusión educativa que son producidos por la acción de la escuela. De lo contrario, seguiremos produciendo candidatos a programas de inclusión educativa (Terigi, 2014a, p.232)

Dentro del conjunto de estudios de caso, es Acosta (2011) quien asume este eje con mayor énfasis. Su trabajo se concentra en políticas de inclusión educativa que hacen foco en el modelo institucional de la escuela secundaria, estudiando casos de Argentina, Canadá, Chile y España¹⁷. Entre los principales problemas de las estrategias que alteran el formato escolar alerta sobre la segmentación, estigmatización, recarga del trabajo docente y dificultades para garantizar la realización de aprendizajes equivalentes. Por su parte, Kravetz et al (2019) identifican, en los tres programas que estudian, “la asociación entre políticas de inclusión y la promoción de modelos pedagógicos diferentes, que se apoya en la variación de tres pilares: currículum, roles y organización” (p.97). Ramírez Iñiguez (2016) destaca entre los factores relevantes a los procesos de exclusión o inclusión educativa “la organización escolar y curricular” y apela por su “flexibilidad”. Asimismo, Blanco y Duk (2011) plantean la necesidad de “flexibilizar y diversificar la oferta educativa (...) a través de diferentes modalidades equivalentes en calidad” (p.51) y también

¹⁴ “El currículo es el principal medio que utilizan los sistemas educativos para llevar a la práctica la inclusión” (UNESCO, 2020, p.55)

¹⁵ Este texto incluye el sello y participación de la OREALC, aunque no la referencia bibliográfica.

¹⁶ “Las personas de todas las identidades deben poder reconocerse a sí mismas como dotadas de valor en los currículos y en los libros de texto” (UNESCO, 2020, p.55)

¹⁷ Para el caso de Argentina, se ocupa del programa Deserción Cero, y en particular de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; para el caso de Chile, analiza el programa Liceo para todos.

Desarrollar currículos accesibles a todos los estudiantes que consideren de manera equilibrada todo tipo de capacidades y las múltiples inteligencias, los contenidos del contexto local, una educación intercultural para todos y el bilingüismo para los niños de pueblos originarios. (p.52)

Otro autor que hace foco en la institución escolar y en los factores internos de exclusión es López (2016), quien destaca la “ausencia de un marco institucional y normativo acorde al desafío planteado” a los docentes (p.46).

El tercer eje de convergencia discursiva, la centralidad del rol docente y la promoción de su formación, muestra una mayor presencia en los discursos enunciados desde organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil, así como también, en el ámbito académico, en los artículos que adoptan la posición de UNESCO como principal referencia (Blanco y Duk, 2011; López, 2016; Payà Rico, 2010; Ramirez Iñiguez, 2016).

Para Operti (2017) resulta capital formar docentes “inclusivos”, convencidos de la deseabilidad y factibilidad de la inclusión educativa¹⁸. UNESCO (2020) se alinea con esta perspectiva, enfatizando que “la inclusión debe ser el elemento central” de la formación docente inicial y continua. Para Blanco (2014)

La atención a la diversidad debería ser una de las competencias centrales y el eje articulador de los procesos de formación inicial, un requisito para la titulación de los docentes, con independencia del nivel educativo o área curricular que vayan a impartir, y un estándar para la certificación de la calidad de las instituciones formadoras de docentes (p.31).

Asimismo, desde la CLADE (2015) alertan que “la escasez de personal docente formado sigue siendo preocupante” (p.62). REDUCA (2017) reclama por la formación docente “en pedagogías activas”. Desde otro enfoque, Acosta (2011) considera la centralidad del rol docente en cualquier propuesta de cambio organizacional o curricular y Terigi señala que “la inclusión tiene condiciones normativas, institucionales y pedagógicas” y advierte que, mientras se ha avanzado en las dos primeras, persiste “una insuficiente producción de saber pedagógico” (p.86). Resulta relevante también la preocupación que manifiestan Blanco y Duk (2011) por “avanzar hacia instituciones de formación docente más inclusivas que formen docentes representativos de los grupos marginados” (p.53), también expresada en Blanco (2014), donde se añade que: “asignar los docentes más calificados a las escuelas y contextos con mayores necesidades es una medida necesaria para compensar las desigualdades de origen de los estudiantes” (p.32).

A su vez, en algunos de estos textos se encuentran referencias a las condiciones de trabajo docente y reclamos por su mejora. La CLADE (2015) señala que “la valoración docente es un tema central y urgente para el cumplimiento del derecho a la educación” (p.63). Blanco (2014) propone “invertir más en los docentes y desarrollar políticas que integren la formación inicial y en servicio, la inserción laboral y condiciones adecuadas de trabajo” (p.31). Sin embargo, quien propone un mayor desarrollo en este punto es Rivas (2015), en una publicación del CIPPEC que analiza de modo comparado las políticas y resultados educativos de siete países latinoamericanos en el período 2000-2015. Hacia el final del trabajo, dentro de las recomendaciones de política que se plantean se destaca, entre otras cosas, que

la docencia requiere políticas integrales. Es necesario aumentar el salario, según el punto de partida de cada país, para hacer más atractiva la profesión, y al mismo tiempo elevar el prestigio social con una formación más rigurosa y de calidad y con una carrera profesional desafiante con muchas opciones de mejora salarial y recompensas simbólicas (p. 307)

El cuarto eje de convergencia refiere a la participación comunitaria y de organizaciones de la sociedad civil como signos de época en las sociedades democráticas. Aquí las referencias son vastas. En la sistematización de Programas de inclusión educativa en la región realizada por Feldman et al. (UNICEF, 2012) se señala que

Un rasgo recurrente de los proyectos presentados es que promueven **nuevas exigencias** a la relación entre niveles centrales y locales de la gestión educativa, incorporan crecientes articulaciones con **organizaciones**

¹⁸ Argumenta que las “representaciones y expectativas de aprendizaje de los alumnos conforman uno de los principales factores de inclusión o exclusión” (p.73), lo que asocia al conocido “efecto pigmalión”.

de la sociedad civil, distribuyen sistemas de toma de decisiones e involucran en mayor medida a las **comunidades**. (p.105, el destacado es nuestro)

La CLADE (2015) destaca la “participación ciudadana” como una de las “tres estrategias clave” para la realización del derecho a la educación y distingue dos factores a abordar en el contexto regional: a) el deficiente grado de institucionalización de los espacios de participación en las distintas instancias del ciclo de las políticas educativas; y b) la criminalización y represión de la protesta pacífica del activismo educativo (p.53). UNESCO (2020), por su parte, destina un capítulo entero de su último Informe de seguimiento regional a la participación comunitaria, argumentando que su ampliación “es clave para hacer frente a la discriminación estructural y evitar la reproducción de la desigualdad y la exclusión” (p.97). El informe de Reduca (2017) presenta un análisis de catorce experiencias “innovadoras en inclusión educativa de la región”, entre cuyos criterios de selección se cuenta su carácter participativo.

En el estudio de Perazza y Terigi (2010) se destaca la participación de organizaciones de la sociedad civil en el armado institucional de los programas de “inclusión educativa” como un indicador para su análisis comparado; algo que Peregalli (2020) estudia en profundidad en la comparación entre los programas PAC (Uruguay) y FinEs (Argentina). En la misma línea, para Ramírez Iñiguez (2016) entre los elementos característicos de una educación inclusiva se cuenta “la implicación de las autoridades locales, organizaciones sociales y agentes clave” (p.182).

Divergencias

Analizar el corpus únicamente desde las convergencias mencionadas sería también invisibilizar las divergencias existentes. Un primer eje de divergencia puede encontrarse en la elección de las categorías conceptuales para plantear el problema. Indudablemente, dentro del corpus estudiado, se reconoce “el liderazgo intelectual ejercido por la UNESCO” (Operti, 2017) en la construcción de la “inclusión educativa” como problema de política pública. La mayoría de los textos incluye referencias explícitas a documentos producidos por el organismo o sus técnicos. Las conceptualizaciones encontradas remiten mayormente a categorías empleadas en las distintas definiciones propuestas por el organismo: “participación”, “equidad”, “calidad”, “aprendizajes relevantes”, “atención a la diversidad”, “proceso”. Sin embargo, algunos autores, individuales y colectivos, se posicionan desde otros referentes conceptuales. La CLADE (2015) emplea mayormente el concepto de “derecho humano a la educación”

Eso implica reconocer no solamente que la educación es un derecho inherente a la persona por el solo hecho de serlo, sino reconocer que éste será realizado en la medida que sus cuatro dimensiones sean garantizadas: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (...) Implica además rechazar la concepción de educación como servicio o como mercancía que se compra y vende y desde la cual se lucra. (p.9)

Oliveira y Feldfeber (2016) también hablan con prioridad de “derecho a la educación” “como un bien público, un derecho social que, como tal, no puede ser reglado como una mercancía, producto o resultado pasible de medición por parte de supuestos especialistas en tales mediciones” (p.133).

Rivas (2015) propone el concepto de “justicia educativa” también asociado a la educación como “derecho universal” que debe ser garantizado por el Estado (ver Veleda et al., 2011); mientras que Poggi (2014) — para quien también la inclusión “es una manifestación de la justicia” (p.17)— emplea el concepto complementario de “democratización educativa” distinguiendo entre una dimensión cuantitativa (ampliación del acceso en cantidad de personas/grupos y años de escolaridad) y cualitativa (disminución de las desigualdades o brechas en las tasas de acceso de los alumnos, considerando la vinculación entre origen social y destino escolar).

Lo anterior no implica que exista contradicción entre estos discursos y aquellos que emplean mayormente el significativo de “inclusión educativa”, aunque sí diferentes énfasis. Cabe señalar que la “educación inclusiva” es entendida en algunos discursos más afines a la perspectiva de la UNESCO como “un componente del derecho a la educación” (Blanco, 2014) y que la definición de “inclusión educativa” que promueve la UNESCO parte de

una perspectiva de derechos humanos¹⁹. Por otra parte, podemos identificar un relativo consenso en el empleo de las categorías de “exclusión” y “desigualdad”²⁰ para problematizar la realidad educativa, mientras que la categoría “injusticia” aparece en menor medida, principalmente en Rivas (2015).

Reconocemos un segundo eje de divergencias en lo que llamaremos “voces singulares”, esto es: perspectivas que aportan o adoptan determinados textos de modo distintivo y no se encuentran en otros trabajos dentro del corpus.

Una primera “voz singular” divergente es la del BID (2020), en donde se expresa una perspectiva más vinculada a las teorías del capital humano que puede distinguirse claramente de las perspectivas que se posicionan desde el “derecho humano a la educación”. En el enfoque expresado en el documento de este organismo, la “inclusión educativa” es una función del desarrollo económico y social de los países. Se pregunta “¿Cuántos están excluidos en el sentido de no adquirir las competencias mínimas necesarias para poder luego encontrar un trabajo digno, y poder contribuir al desarrollo económico y social de su país?” (p.1) y también “¿Cómo fomentamos las actitudes, conductas y valores necesarios para que esta nueva generación pueda romper el círculo vicioso de la pobreza?” (p.9). En definitiva, se trata de un enfoque centrado en el desarrollo de individuos competentes y productivos desde una lectura economicista.

Una segunda “voz singular” se encuentra en Rivas (2015), donde, más allá de un diagnóstico con el que pueden coincidir otros autores relativo a los efectos de la privatización y segregación educativa, se encuentra la propuesta de “recuperar la idea de una escuela pública de todos, buscada por todos los sectores sociales, que sea también un espacio de integración” como “una de las mayores y más difíciles aspiraciones de la política educativa” para la región (p.303).

Una tercera “voz singular” es la de López (2016), quien señala como un obstáculo para la realización de la “inclusión educativa” el hecho de que, tanto por su carácter adultocéntrico como por el signo homogeneizante del proyecto nacionalista fundacional, los Estados mantienen una tendencia “a promover prácticas que —lejos de basarse en el reconocimiento de la identidad de los ciudadanos— se sustentan en la negación de esas identidades”, (p.49).

Finalmente, una cuarta “voz singular” se alza en Tiramonti (2016) en por lo menos dos sentidos. Por una parte, la autora señala el problema de la desvalorización de las credenciales educativas y su insuficiencia para garantizar posiciones de inserción laboral a los graduados de la escuela secundaria. Por la otra, destaca la “transformación cultural” y el “cambio tecnológico” como dimensiones críticas para la agenda de reforma de los sistemas educativos en la región.

Discusión

En su construcción como problema de política pública, es posible reconocer un proceso de ampliación del concepto de “inclusión educativa” que ha acrecentado su complejidad. Considerando las dimensiones de justicia planteadas por Fraser (2000), podemos leer en esta ampliación factores vinculados a la redistribución (en la asignación de recursos para garantizar el acceso, permanencia y egreso) y al reconocimiento (en la adecuación curricular y la participación comunitaria en las definiciones sobre política educativa). No obstante, siguiendo a Bacchi (2009) se hace necesario interrogar a estos discursos en su función constitutiva del “ser y el deber ser” de la “inclusión educativa” ¿Qué permanece sin ser problematizado? ¿Dónde están los silencios?

En primer lugar, en el discurso hegemónico no se encuentra una respuesta satisfactoria a aquellas voces que han cuestionado la relación centro-periferia (inclusión-exclusión) que supone la categoría de “inclusión

¹⁹ Lo que nos remite a otra convergencia básica que no fue señalada anteriormente por suponerse un consenso pleno: la concepción de la educación como un derecho humano.

²⁰ Conviene recordar que a principios de siglo Redondo (2013) advertía sobre el desplazamiento discursivo desde la desigualdad hacia la exclusión como posible fuente de legitimación de un orden social crecientemente desigual; así como también sobre la adopción de la categoría de “exclusión” por parte de los organismos internacionales sin cuestionar el orden económico-político.

educativa”, o el desigual punto de partida entre quienes, desde el lugar de incluidos, están en condiciones de definir qué es y cómo se produce la inclusión y los excluidos que esperan por esta definición (Camilloni, 2008; Dussel, 2004). En segundo lugar, hemos visto que algunos autores destacan el estrecho vínculo del problema de la “inclusión educativa” con la idea de justicia; sin embargo, en la mayoría de los textos analizados, no se explicitan ni problematizan los principios de justicia que subyacen a los diagnósticos y recomendaciones de política: ¿cuál es la combinación justa entre la igualdad de acceso, la igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados en los sistemas educativos imaginados? (Dubet, 2019). En tercer lugar, tampoco observamos en los textos una interrogación profunda a las causas del persistente “fracaso” en lograr la “inclusión educativa”: ¿por qué, a pesar de las coincidencias en los diagnósticos y recomendaciones, a pesar de las metas consensuadas y precisadas, persisten y aún se amplían las desigualdades, injusticias y exclusiones? Cuarto, un silencio más específico, no en la totalidad más sí en la mayoría de los abordajes, es el relativo al financiamiento educativo: ¿cuál es y cómo se financia el costo económico de cumplir con este ideal de “inclusión educativa”? ¿qué consensos son necesarios para una redistribución económica suficiente? Finalmente, otro silencio (con una excepción ya identificada): ¿qué está pasando con los graduados de los sistemas educativos en sus trayectorias post-escolares? ¿qué sucede con los fenómenos de devaluación y valoración diferencial de credenciales educativas tras la masificación de la educación básica? (Sendón, 2013), en suma ¿qué está habilitando o inhabilitando la “inclusión educativa” en el desarrollo humano de los sujetos escolarizados?

Conclusiones

Nos propusimos estudiar la construcción de la “inclusión educativa” como problema de política pública para la educación básica en la región latinoamericana en el período 2010-2020 a partir del análisis de discursos producidos desde tres espacios de enunciación: academia, organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil. Nuestro estudio resultó en la identificación de una serie de convergencias y divergencias discursivas. Las convergencias nos permiten comprender mejor ciertos consensos relativos, o bien, ciertos enfoques comunes en la representación del problema: su carácter complejo y multidimensional; su vinculación problemática con el formato escolar; su relación con la tarea y formación docente; el carácter multiactoral y participativo en su construcción. En las divergencias, por otra parte, vemos que el “problema” puede ser “contado de modo diferente” (Bacchi, 2009) cuando los discursos se articulan desde la centralidad del derecho humano a la educación y desde un enfoque de justicia educativa que se distancia de la dinámica centro-periferia que implica la categoría de “inclusión”. Vemos también que existen “voces singulares” en esta discusión. Finalmente, hemos realizado una breve discusión en torno a los “silencios” en la representación del problema que nos permite suponer que aún queda pendiente una discusión mayor y más profunda. Hay aquí una idea que nos parece capital: una persona puede ser sujeto de derechos, pero solamente puede ser “objeto” de inclusión (Rinesi, 2016), ambas posiciones resultan ontológicamente incompatibles.

Referencias bibliográficas

Ackah-Jnr, F. (2020). Inclusive education, a best practice, policy and provision in education systems and schools: the rationale and critique. *European Journal of Education Studies*, 6(10), 171-183. <https://zenodo.org/record/3605128#.YOnLB-hKjIU>

Acosta, F. (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. IIPE-UNESCO.

Acosta, F. (2020). Escolarización y derecho a la educación. En Acosta, F. (comp). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 15-40). UNGS.

- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3). <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., y Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Artiles, A.J., y Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24(43). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.1919>
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy. What's the problem represented to be?* Pearson Australia.
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-55. <https://doi.org/10.14201/8394>
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (coords). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-35). OEI.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Adaptación de la 3a edición revisada del Index for Inclusion). FUHEM y OEI.
- Camilloni, A. R. W. de (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas – Campinas*, 2(1), 1-12. <https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18347>
- CLADE (2015). *Educación para todos y todas en América Latina y el Caribe. Reflexiones y aportes desde la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*. CLADE.
- Conde Irigaray, S. (2020). Educación, justicia e igualdad: Articulación conceptual y problematización del signifiante “inclusión educativa”. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 7(14), 149-172. <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/139>
- Dubet, F. (2019). La doble mutación de la escuela. En Balagué, C. (comp.). *Desafíos para una educación emancipadora*. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y FLACSO. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/Desafios-para-una-educacion-emancipadora.pdf>
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era “postsocialista”. *New Left Review*, 0, 126-155. <https://newleftreview.es/issues/0/articles/nancy-fraser-de-la-redistribucion-al-reconocimiento-dilemas-de-la-justicia-en-la-era-postsocialista.pdf>
- García, P. D. (2016). ¿De qué hablamos cuando hablamos de exclusión? Un estudio genealógico sobre las categorías de exclusión social y educativa (ponencia). *II Jornadas Regionales de Investigación Educativa*, San Salvador de Jujuy, Argentina. Disponible en: [link](#)
- Gorostiaga, J. (2009). La Cartografía Social: Aportes al análisis del discurso en educación. En Pini, M. (comp.). *Discursos y educación. Herramientas para un análisis crítico de los discursos en educación*. UNSAM Edita.
- Gorostiaga, J. y Tello, C. (2011). Globalización y Reforma Educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, 16(47), 363-38. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200006>
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Trotta.

- Kravetz, S., Castro, A. y López V. (2019) Las políticas de Inclusión Educativa. Sentidos construidos en el marco de tres experiencias: Argentina, Brasil y Uruguay (2003-2010). *Cuadernos de Educación*, (17), 88-98. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25300>
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 35-52. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15034>
- Mancebo, E. y Goyeneche, G. (2011). Inclusión educativa y gobiernos progresistas en el Cono Sur: una mirada al contenido de programas seleccionados (2005-2010). *Políticas Educativas*, 3(1), 1-16. <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/22348>
- Mancebo, E. y Méndez, N. (2012). La exclusión educativa en los países del Cono Sur. Aproximación conceptual y dimensionamiento. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(30), 117-138. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/6862>
- Oliveira, D. A. y Feldfeber, M. (2016). El derecho a la educación en América Latina: un análisis de las políticas educativas en la historia reciente de Brasil y Argentina. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (27), 107-133.
- Opertti, R. (2017). Educación Inclusiva 2030: temas e implicancias para América Latina. En López, N., Opertti, R. y Vargas, C. (coords). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina* (pp. 64-77). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247578>
- Paulston, R. (2001). El Espacio de la Educación Comparada y el Debate Sobre el Posmodernismo. *Propuesta Educativa*, 10(23), 18-31.
- Payà Rico (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/209>
- Perazza, R. y Terigi, F. (2010). Segregación urbana e inclusión educativa de las poblaciones vulnerabilizadas en seis ciudades de América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 1, 45-54. <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/1/art4.pdf>
- Peregalli, A. (2020). Alianza estado-sociedad Civil: Debates y desafíos en la co-gestión de políticas de inclusión educativa en Uruguay y Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(43). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4162>
- Pla, S. (2015). Debates contemporáneos sobre la inequidad y la exclusión educativa en América Latina. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 44, 1-19.
- Poggi, M (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes: documento básico*. Santillana. https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/x_forodocumento_basico_final_en_baja.pdf
- Ramírez Iñiguez, A. (2016). Repensar la Inclusión Social desde la Educación: Algunas Experiencias en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 177-194. <https://doi:10.15366/riejs2016.5.1>
- Redondo, P. (2013). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós.
- REDUCA (2017). *Hacia la inclusión educativa en América Latina. Una aproximación a 14 buenas prácticas en la región*. REDUCA. https://reduca-al.net/files/observatorio/reportes/Inclusion_Educativa_D.pdf
- Rinesi, E. (2016). La inclusión como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En Brener, G. y Galli, G. (comps). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 19-32). Crujía, Fundación La Salle Argentina, Stella.

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. CIPPEC. http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2015/05/Rivas_A_2015_America_Latina_despues_de_PISA.pdf

Schriewer, J. (2011). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En Caruso, M. y Tenorth, H. (comps.) *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 41-105). Granica.

Sendón, M. A. (2013). Educación y trabajo: Consideraciones actuales en torno al debate del papel de la educación. *Propuesta Educativa*, 2(40), 8-31. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/40-dossier-sendon.pdf>

Sverdlick, I. (2019). Inclusión educativa y derecho a la educación: La disputa de los sentidos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(26). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3197>

Terigi, F. (2014a). La inclusión como problema de las políticas educativas. En Feijoo, M. y Poggi, M. (coords.). *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). IPE-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229756>

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

Tiramonti (2016). Notas sobre la Configuración de la Desigualdad Educativa en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 163-176. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4349>

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>

UNICEF y Universidad Nacional de General Sarmiento (2012). *Oportunidades para aprender. Sistematización de Programas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México*. UNICEF y UNGS.

Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC, UNICEF, Embajada de Finlandia.

Fecha de recepción: 6-5-2021

Fecha de aceptación: 1-7-2021