



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089  
 Vol. 9 N° 1 (2024) / Sección Artículos / pp. 1-18 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](#)  
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),  
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.  
[revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar) / [saberesypracticas.uncu.edu.ar](http://saberesypracticas.uncu.edu.ar)  
 Recibido: 30/11/2023 Aceptado: 19/03/2024  
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.113>

# Problematización de la agenda de “inclusión educativa” en la Argentina: contribuciones desde el campo académico

*Problematization of the “Inclusive Education” Agenda in Argentina:  
 Contributions from the Academic Field*

 **Pablo German Pastore**

Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).  
 Argentina.  
[pablopastore@gmail.com](mailto:pablopastore@gmail.com)

**Resumen.** Este artículo busca realizar una contribución específica a la agenda global de “inclusión educativa” a partir de la recuperación y discusión de distintas problematizaciones realizadas en la academia argentina en diálogo con aportes de la filosofía (política), la historiografía y la sociología de la educación. Luego de repasar algunas definiciones postuladas en el discurso académico y político global y de esbozar algunas coordenadas contextuales que sitúan las problematizaciones argentinas proponemos centrar la discusión en torno a tres ejes: 1) la crítica etimológica o radical al concepto de “inclusión educativa”; 2) algunos principios y dilemas de justicia implicados en la agenda de reforma; y 3) las (im)posibilidades de la forma escolar ante el mandato inclusivo. Finalmente sugerimos la importancia de continuar avanzado en problematizaciones alternativas que habiliten la producción de políticas y sistemas educativos más justos.

**Palabras clave.** problematización, inclusión educativa, educación inclusiva, política educativa, Argentina.

**Abstract.** This paper seeks to make a specific contribution to the research on “inclusive education” based on the reading and discussion of different problematizations carried out in the Argentine academy in dialogue with contributions from (political) philosophy, historiography and the sociology of education. After reviewing some definitions stated in the global academic and political discourse and outlining some contextual coordinates that situate the Argentine problematizations, we advance in the discussion around three axes: 1) etymological or radical critique to the concept of “educational inclusion”; 2) some of the principles and dilemmas of justice involved in the “educational inclusion” agenda; and 3) the (im)possibilities of the school in dealing with the inclusion mandate. Finally, we suggest the importance of advancing in alternative problematizations that enable the production of fairer educational policies and systems.

**Palabras clave.** problematization, inclusive education, educational inclusion, educational policy, Argentina.

## Introducción

Partimos de considerar al “problema” de la “inclusión educativa” en tanto problematización construida social e históricamente con gravitación notable en la agenda global de la política educativa contemporánea (Sayed et al., 2018) y de comprender los procesos internacionales de formación de políticas educativas (Edwards Jr., 2014) como flujos multiescalares (Dale, 2005) y no-lineales (Schriewer, 1997) en donde operan procesos de recontextualización (Beech, 2009). En este escenario, desde esta perspectiva, los discursos y los conceptos que los sustentan cobran particular relevancia y se constituyen en objeto de estudio privilegiado. En consecuencia, este artículo busca realizar una contribución específica a la investigación sobre la agenda global de política educativa a partir de la recuperación y discusión de distintas problematizaciones del discurso de la “inclusión educativa” realizadas en la academia argentina en diálogo con aportes de la filosofía (política), la historiografía y la sociología de la educación.

El enfoque de problematización de políticas (Bacchi, 2009; Bacchi y Goodwin, 2016) que inspira este abordaje es una analítica inscrita en la tradición foucaultiana. En esta perspectiva, el concepto de problematización tiene una doble acepción. La primera remite a la acción de interrogar, poner en cuestión un objeto de estudio siguiendo la concepción foucaultiana de la crítica. La segunda, refiere al proceso de constituir y conformar algo como “problema”. Entonces, la problematización de políticas consiste en la interrogación crítica de los procesos de problematización que constituyen los “problemas” ante los cuales las políticas plantean respuesta. Desde esta perspectiva “somos gobernados a través de problematizaciones antes que a través de políticas” (Bacchi, 2009, p. xi) en tanto que las políticas constituyen en su misma propuesta el “problema” que pretenden atender. Así, entendemos que los “problemas” no son entidades externas que la política “identifica” o “diagnostica” mediante una lectura más o menos apropiada de lo “real”. En otras palabras, los “problemas”, en cuanto tales, no tienen existencia por fuera de esta práctica política de problematización; lo que no equivale a negar la materialidad y efectos de aquello que es constituido como “problema” antes de su problematización. Siguiendo la citada definición de crítica, la analítica de problematización de políticas se dirige entonces a identificar los supuestos, racionalidades y lógicas conceptuales que sustentan las políticas.

Como ha sido frecuentemente señalado (e.g., Armstrong et al., 2011; Camilloni, 2008; Diez et al., 2015; Larsen et al., 2019; Opertti, 2017), el concepto de “inclusión educativa” es polisémico. La historiografía educativa permite rastrear sus gérmenes hasta el período fundacional de formación de los sistemas educativos (Sverdlick, 2019) como racionalidad y tecnología de una gubernamentalidad liberal (Dussel, 2004; Echeverri-Álvarez, 2020). En este sentido, entendemos 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). Terigi (2012), por su parte, distingue entre tres sentidos de la “inclusión educativa” en el desarrollo histórico del sistema educativo argentino. Un primer significado estaría asociado al acceso universal en la escuela común, es decir escolarizar a “todos en la misma escuela”. Inicialmente limitado a la educación primaria, este sentido fue extendiéndose progresivamente hacia la educación inicial y secundaria. Ahora bien, cuando resultó evidente que el acceso “igualitario” no se traducía en logros equivalentes en términos de aprendizajes, un segundo sentido comenzó a definirse: la inclusión como igualdad de aprendizajes o el “aprender lo mismo”. En este sentido aparece la configuración de políticas e intervenciones compensatorias. Bajo el precepto de que “hay que hacer cosas distintas para que todos aprendan lo mismo” (p. 212) encontramos estrategias como la diversificación curricular y la “atención a la diversidad”. Un tercer sentido es introducido junto

con la idea de justicia curricular (Connell, 1997). Es decir, aprender lo mismo no es sinónimo de igualdad y esto no es equivalente a “inclusión” en cuanto que “lo mismo” puede bien ser un currículum estructurado según las pautas culturales, valores e intereses de los sectores sociales mejor posicionados en la disputa por la definición curricular. Entonces “la inclusión educativa significa que la corriente principal del currículum debe ser revisada para que contemple los intereses y las perspectivas de todos, incluyendo la de los menos favorecidos” (p. 214). No obstante, como veremos más adelante, la autora reconoce importantes dificultades en la realización de estos tres sentidos en el sistema educativo argentino.

Ahora bien, aun cuando pensamos, con Dussel (2019), que esta perspectiva histórica de largo aliento es crucial para abordar el “problema” de la “inclusión educativa”, también reconocemos que desde los años ‘90 este concepto ha pasado a tener una creciente centralidad a partir de las sucesivas reconfiguraciones de la agenda de Educación para Todos iniciada en Jomtien (1990) e impulsada por un concierto de Organismos Internacionales entre los que se destacan la UNESCO, el UNICEF y el Banco Mundial. Opertti (2017), funcionario de la oficina internacional de la UNESCO, distingue cuatro grandes perspectivas que, superpuestas y contradictorias, han articulado la construcción y desarrollo de este concepto en los últimos setenta años en el plano político internacional bajo el liderazgo de este organismo. 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 perspectiva de inclusión como respuesta a estudiantes con “necesidades educativas especiales” que tiene su hito fundacional en la Declaración de Salamanca (1994). Una tercera perspectiva originada en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, Senegal (2000) que expande el rango de los grupos de estudiantes considerados en situación de marginalidad y asocia la educación inclusiva con las nociones de equidad y calidad educativas. Y, finalmente, una cuarta perspectiva que 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 Incheon, República de Corea (2015), que marca la Agenda Educativa 2030. En esta cuarta perspectiva se destaca la idea de “atención a la diversidad” como categoría central que empezará a estar asociada con el logro de la inclusión mediante la personalización de la enseñanza y de los aprendizajes, y se refuerza la asociación con los conceptos de equidad y calidad. Como puede observarse, esta última perspectiva recupera la primera, en tanto implica concebir a la educación como un derecho humano vinculado al logro de la justicia social, y, al mismo tiempo, 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 y de alcance universal.

A pesar de los esfuerzos, por cierto influyentes, de la UNESCO por establecer un consenso global sobre la “inclusión educativa” (o “educación inclusiva”) algunos autores han destacado su carácter “imaginario” (Knutsson y Lindberg, 2012) y “superficial” (Felder, 2018). Por ejemplo, la coexistencia de abordajes que toman por sujeto/objeto específico de la “inclusión educativa” a las personas con discapacidad y aquellos que conciben el “problema” con un enfoque ampliado a otros grupos poblacionales históricamente excluidos, o aun a todos los alumnos sin distinción, continúa siendo un nudo central en la complejidad de la discusión (Larsen et al., 2019). En una revisión bibliográfica sobre desarrollo profesional docente e inclusión educativa, Waitoller y Artiles (2013) encuentran que el foco de asociación de la inclusión educativa con la educación especial y las personas con discapacidad es más fuerte en Estados Unidos, Inglaterra, Grecia, Australia y Corea del Sur. En cambio, esto no ocurre en el contexto latinoamericano, en donde en “los últimos quince años, comienza a ampliarse la concepción de inclusión educativa abarcando diversas dimensiones —

social, cultural, étnica, digital, territorial” (Saforcada et al., 2021, p. 69) y en donde, más específicamente, como señala Meo (2015) para el caso argentino, la inclusión ha estado asociada con el proceso de masificación de la educación secundaria y las consecuentes dificultades en el logro de la terminalidad de la secundaria alta y la escolarización de los sectores empobrecidos. Habida cuenta entonces de la “plasticidad” con la que este concepto de circulación global ha sido apropiado en los planos regional, nacional y subnacional en distintos procesos de recontextualización (Meo, 2015) destacamos la importancia de incorporar una perspectiva contextualista (Fuentes Salazar, 2023) que, junto con la anterior historicista, complementa nuestro enfoque. Esta perspectiva asume que los procesos de problematización son contingentes y que los sentidos construidos en torno a lo “problemático” varían según las características de cada contexto. Por ello, situamos las problematizaciones que discutiremos en el contexto nacional argentino y regional latinoamericano al tiempo que reconocemos su inscripción en una agenda de reforma educativa global.

Dado el espacio disponible, en este texto proponemos centrar la discusión en torno a tres ejes: 1) la crítica etimológica o radical al concepto de “inclusión educativa”; 2) algunos principios y dilemas de justicia implicados en la agenda de reforma; y 3) las (im)posibilidades de la forma escolar ante el mandato inclusivo. Finalmente sugerimos la importancia de continuar avanzado en problematizaciones alternativas que habiliten la producción de políticas y sistemas educativos más justos. Sin embargo, antes de comenzar la discusión, dedicaremos un pequeño espacio a recorrer algunas definiciones sobre la “inclusión educativa” y un segundo apartado a describir el contexto sociohistórico argentino en el cual tienen lugar las problematizaciones consideradas.

## Definiciones sobre “inclusión educativa”

Según el Diccionario de la lengua española, definir consiste en “fijar con claridad, exactitud y precisión el significado de una palabra o la naturaleza de una persona o cosa” y, también, “decidir, determinar, resolver algo dudoso”<sup>1</sup> (RAE, S/F). A pesar de contar ya con una historia de más de treinta años de circulación en el ámbito de la política educativa global, el concepto de “inclusión educativa” parece ser particularmente esquivo a una definición consensuada. Esto es, tal vez, porque su carácter ambiguo le otorga una plasticidad útil para su operación política en diferentes escenarios (Beech, 2019).

Más allá de la vigente polisemia pareciera haber cierto consenso académico en torno a una perspectiva amplia de “inclusión educativa”, entendida como

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, Kozleski, et al., 2006, p. 67, el destacado es nuestro)<sup>2</sup>

Graham (2020) —quien ha realizado contribuciones problematizadoras sobre la “inclusión educativa” (Graham, 2006; Graham y Slee, 2008)— sostiene en una publicación reciente que a pesar

<sup>1</sup> <https://dle.rae.es/definir>

<sup>2</sup> En el original: “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”.

de las “interpretaciones equivocadas” y la falta de definiciones claras que caracterizan la historia del concepto, en la actualidad la “educación inclusiva” ha sido definida y su significado no está sujeto a debate, quedando por delante los desafíos de su implementación. Esta definición estaría dada en la Observación General núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva realizada por el Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CPDP, 2016) que indica lo siguiente:

La inclusión implica un proceso de **reforma sistémica** que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para **superar los obstáculos** con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje **equitativa y participativa** y el entorno que mejor corresponda a sus **necesidades y preferencias**<sup>3</sup>. (CPDP, 2016, párrafo 11, se destacan las palabras clave en la interpretación de Graham)

Deberíamos notar, sin embargo, que tanto la definición presentada por Artiles y Kozleski (2006) como esta última presentada por Graham (2020) como “definitiva” remiten casi literalmente a la definición promovida por la UNESCO desde la publicación de *Guidelines for inclusión* en el año 2005:

La inclusión es vista como una manera de hacer frente y responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Se trata de cambios y modificaciones en el contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños del rango de edad apropiado y una convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (UNESCO, 2005, p. 13).

En pocas palabras, la “inclusión educativa” consistiría en un proceso de reforma sistémica de la educación orientado a garantizar el acceso, participación y logro de aprendizajes de “todos y todas sin excepción”<sup>4</sup>.

## Argentina en el siglo XXI: contexto de recepción y producción de discursos sobre “inclusión educativa”

Según hemos planteado, la circulación global de discursos de reforma educativa se ve afectada por procesos de selección, reformulación y disputa de sentidos habilitados por las características presentes e históricas de los contextos locales que son al mismo tiempo espacios de recepción y producción discursiva. Entonces ¿cuáles son las características del contexto sociohistórico argentino que han permitido la enunciación de las problematizaciones que vamos a discutir? Aunque de forma necesariamente limitada por razones de espacio, avanzaremos aquí una respuesta a este interrogante con la presentación de algunas coordenadas que permitirán situar la discusión posterior.

La Argentina de comienzos de siglo XXI es una nación atravesada por una profunda crisis social, económica y política cuyo estallido tiene expresión en los acontecimientos de diciembre de 2001 que derivan en la renuncia del entonces presidente Fernando De la Rúa y la conformación de un gobierno de transición hasta que en el año 2003 asume la presidencia Néstor Kirchner. Los indicadores

<sup>3</sup> En sus comentarios, Graham señala como “palabras clave” de esta definición “reforma sistémica”, “superar las **barreras**”, “equitativa”, “participativa”, “**requisitos**” y “preferencias”. Como puede observarse, existen adulteraciones significativas en la traducción del documento del inglés al español. Por ejemplo, Graham señala que el empleo de la palabra “requisitos” (“requirements” en el documento original en inglés) viene a reemplazar a la palabra “necesidades” para distanciarse del lenguaje de la educación especial que posiciona a las personas con discapacidad en situación dependiente. Esto parece haber pasado desapercibido en la traducción del documento, en donde se restituye la palabra reemplazada sin atender a esta distinción.

<sup>4</sup> Como se lee en el título de la edición regional para América Latina y el Caribe del *Global Education Monitoring Report* del año 2020

sociales en el pico de la crisis de comienzos de siglo (2002) muestran que más de la mitad de la población se encuentra bajo la línea de pobreza, y un 21,5% de la población económicamente activa (con una tasa de actividad del 41,8%) se encuentra desocupada. En el terreno educativo la tasa neta de asistencia escolar a la educación primaria se ubica próxima al 95%, mientras que para la secundaria baja ronda el 80% y para la secundaria alta el 55%. Es a partir de este escenario que la administración gubernamental iniciada por Néstor Kirchner y continuada por su esposa Cristina Fernández hasta el año 2015, utilizó la retórica de la inclusión, social en general y educativa en particular, para distinguirse de la gestión política precedente caracterizada como “neoliberal” e identificada con la profundización de exclusiones y desigualdades. En este contexto la “inclusión educativa” adquiere centralidad en la agenda pública, siendo asociada con la movilidad social ascendente y la construcción de la identidad patria, partiendo de la concepción de la educación como un derecho (Morrone, 2014). En el terreno de la política educativa, esta retórica se traduce en una serie de leyes, planes, programas y proyectos que persiguen “la igualdad” y “la inclusión” educativas (Oreja Cerruti, 2016; Ríos y Fernández, 2015). Entre estas se destaca la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) que prescribe entre los fines y objetivos de la política educativa nacional “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (art. 11) y establece la competencia del Ministerio de Educación nacional en el desarrollo de “políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación (...) que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación” (art. 79). Esta Ley extiende la escolarización obligatoria hasta el término de la educación secundaria, nivel que procesa desde entonces las consecuencias de una última “explosión de acceso” (Rivas et al., 2010), devenida en “masificación” que la coloca en tensión directa con su reconocido origen selectivo.

En contraste con sus inicios, el período de administración kirchnerista (2003-2015) finaliza en un escenario de recomposición de algunos indicadores sociales como la tasa de desocupación (6%) y la persistencia de elevados niveles de pobreza (30%) y desigualdad (Piovani y Salvia, 2018). Entre 2015 y 2019 un nuevo gobierno liderado por Mauricio Macri impulsó un proceso de “restauración conservadora” (Gluz y Feldfeber, 2021) que derivó en una nueva crisis social —con un aumento de la pobreza al 35%— y económica —con la recesión de la actividad e inestabilidad creciente. El sucesor de Macri, Alberto Fernández, culminaría su mandato en 2023 sin haber cumplido las promesas de recomposición socioeconómica que le brindaron el apoyo de la ciudadanía en las elecciones generales de 2019; por el contrario los niveles de pobreza muestran un nuevo aumento alcanzando al 40% de la población y la situación económica expresa una inestabilidad constante con una inflación interanual por encima del 100%. En este contexto, Argentina presenta limitaciones significativas en la garantía del derecho a la educación secundaria: al año 2019 la tasa neta de asistencia escolar a la secundaria alta (el nudo crítico en términos de exclusión educativa en su dimensión de acceso) se encuentra en 58%, la terminalidad del nivel se ubica en torno al 70% y, pese a la ampliación de acceso, existen importantes déficits en el logro de aprendizajes según lo registrado por los operativos nacionales de evaluación (Kit et al., 2023). Aún más, la correlación entre las trayectorias y resultados educativos y la posición socioeconómica de los educandos es elocuente respecto de la reproducción y persistencia de las desigualdades.

En síntesis, entre las principales características contextuales que nos permiten comprender las formas particulares de problematización de la agenda de “inclusión educativa” en la Argentina encontramos un contexto de amplias desigualdades sociales persistentes y particulares dificultades para lograr cumplir con la garantía del derecho a la educación secundaria para amplios contingentes de la población; características que no son exclusivas del país sino que bien pueden leerse en clave

regional (Nuñez y Pinkasz, 2020). Pasaremos entonces a considerar los tres ejes de problematización propuestos.

## La crítica etimológica o radical

En la Argentina donde, según vimos, el concepto de “inclusión educativa” circula profusamente en la agenda pública “saturado de sentido político” pero vaciado de precisión conceptual (Diez et al., 2015; Gorostiaga, 2018; Narodowski, 2008), Camilloni (2008), Sinisi (2010) y luego Najmanovich (2020) plantean una problematización desde la etimología:

El verbo “incluir” proviene del latín *includere*, compuesto del prefijo *in* (en, dentro, en el interior) y el verbo *claudere* (cerrar). Básicamente significa “encerrar, poner dentro de algo, colocar dentro de unos límites” (...). La raíz del verbo *claudere* está en palabras como «concluir, recluir, excluir, clausura, claustro, claustrofobia». (Najmanovich, 2020, p. 134)

Este sentido primigenio no ha sido anulado con el paso del tiempo, la actual definición del verbo “incluir” del Diccionario de la lengua española reza: “poner algo o alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites”. Desde este lugar, las autoras manifiestan cierta “inquietud” ante la aceptación acrítica de este concepto en el discurso de las políticas educativas. Aquí nos sumamos a esta inquietud y entendemos que no se trata de una crítica formal sino estrictamente “radical” (en tanto apunta a la raíz del concepto).

Sin necesidad de recurrir a la etimología, otras autoras han señalado la “violencia constitutiva” del acto de incluir (Dussel, 2004; Southwell, 2020). Resulta interesante en este sentido recordar el análisis que hace Foucault en sus estudios genealógicos sobre el poder. Para él, entre la exclusión del leproso y la inclusión del apestado ocurre una transformación en la operatoria de los mecanismos de poder en donde ya “no se trata de una exclusión, se trata de una cuarentena. No se trata de expulsar sino, al contrario, de establecer, fijar, dar su lugar, asignar sitios, definir presencias, y presencias en una cuadrícula. No rechazo, sino inclusión” (Foucault, 2022, p. 53). Es decir, que Foucault entiende el acto de “incluir” como una nueva forma de ejercicio del poder sobre aquellos nuevos “otros” que son los “apestados”. Luego “la institución carcelaria, el hospital o la escuela, aunque temporalmente encierren, no son estrictamente hablando formas de exclusión, sino prácticas de normalización inclusiva” (Castro, 2014, p. 90). En definitiva, el poder disciplinario es “un poder que no obra por exclusión, sino más bien por inclusión rigurosa y analítica de los elementos” (Foucault, 2022, p. 55). Siendo que entendemos al poder como relación de fuerzas (Foucault, 2017) observamos que el acto de “inclusión” es relacional y supone la existencia de incluyentes e incluidos, es decir, parte de una jerarquización estructurante de la participación de las partes de esta relación. Como señala Popkewitz (2010) el discurso de la inclusión que se enuncia en una orientación universalista hacia “todos los niños” produce simultáneamente sujetos “abyectos” que demandan las intervenciones pertinentes (sean sobre los sujetos o sobre los dispositivos de su educación) para el logro de ese universal.

Otro autor argentino, Eduardo Rinesi (2016) plantea que podemos ser “sujetos de derecho” mientras que de la inclusión solo podemos ser “objeto”. A su vez, sostiene, mientras que el derecho supone una relación igualitaria entre las personas “la idea de inclusión (...) supone una relación desigualitaria, y debemos preguntarnos si no contribuye también a reforzarla” (p. 24). La idea de “incluir a todos” resulta tautológica porque lo universal no es “inclusivo” sino igualitario. ¿Quién habría de incluir si todos participamos en igualdad de la vida en común? ¿Quién quisiera ocupar el lugar de

“incluido”? Veremos a continuación como la actualidad del origen del concepto “inclusión” se expresa en principios y dilemas de justicia que atraviesan la agenda política de “inclusión educativa”.

## Principios y dilemas de justicia en la agenda de “inclusión educativa”

No resulta original señalar las vinculaciones entre el problema de la “inclusión” y el problema de la justicia (social) (véase, por ejemplo, Artiles, Harris-Murri, et al., 2006; Muthukrishna y Engelbrecht, 2018). Sin embargo, no hay una única definición posible sobre justicia educativa (o sobre justicia social en su relación con la educación). Reay (2012), por ejemplo, destaca la apropiación y resignificación del término “justicia social” por la derecha británica desde los años ‘80, modificando sustancialmente los sentidos asociados a este concepto desde la izquierda en las décadas precedentes. Para este autor, la respuesta a la pregunta por un sistema educativo justo requiere ser filosófica, sociológica y orientada a la política. En este sentido, la teoría de la justicia tridimensional propuesta por Nancy Fraser (2012) ha sido fecunda en el análisis de la agenda de “inclusión educativa”. Incluso Waitoller y Artiles (2013) han llegado a proponer una definición de la “educación inclusiva” basada en este esquema teórico. Por su parte, desde Argentina, Veleda et al. (2011) proponen una serie de principios para un modelo de justicia educativa que encuentra uno de sus sustentos principales en la misma teoría. Aquí recuperamos estos antecedentes para interrogar algunos de los principios y dilemas de justicia implicados en la agenda en cuestión

El primer principio de justicia que podemos considerar y no debiéramos “dar por sentado” es aquel que considera a la educación como un derecho humano universal. Este principio, que se remonta a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 supone que la educación debe ser considerada como un fin per se y un bien común del cual todas las personas deben participar en igualdad de condiciones. No obstante, la agenda política global de “inclusión educativa” incorpora con frecuencia discursos que, desde la teoría del capital humano, apelan a la educación como instrumento para el desarrollo económico individual y societal. Estas dos visiones coexistentes, que en el consenso imaginario aparecen conciliadas, son en efecto contradictorias. Al respecto, en el documento del Foro Regional convocado por el IPE-UNESCO en Buenos Aires en 2017 con el objetivo de discutir las bases conceptuales para la regionalización de la agenda de Educación 2030 en América Latina y el Caribe, se advierte que “la idea de desarrollo con la que actualmente se opera no es unívoca” y que en el enfoque economicista la educación se constituye como variable de interés sólo en la medida en que afecta “el crecimiento económico y la dinámica del capital” (IPE-UNESCO, 2017, p. 16). A su vez, algunas autoras señalan limitaciones en la concepción de la inclusión como derecho (Felder, 2019; Najmanovich, 2020). En Argentina, Najmanovich (2020) sostiene que la inclusión (educativa y social) concebida “desde la mirada exclusiva del derecho” (p. 126) resulta en “mandatos contradictorios, pretensiones absurdas e incluso perversiones” (p. 127) en tanto “la concepción y prácticas que se restringen a lo legal-estatal jamás lograrán la inclusión plena, ni la igualdad, entre otras cosas porque para conseguirlas es preciso reconocer y aceptar la diversidad humana sin jerarquías, algo totalmente ajeno a nuestra cultura” (128). Y aclara que, sin oponerse a los derechos, su propuesta es “pensar la convivencia en su complejidad, en lugar de reducirla a estatutos, mandamientos o leyes (...) percibir, sentir y pensar aquello que los enfoques de derechos no visualizan ni piensan” (131). Volveremos sobre el aporte de esta autora hacia el final del artículo.

Seguidamente quisiéramos contemplar los escenarios dilemáticos derivados de la consideración e instrumentación de los principios de redistribución, reconocimiento y representación en la agenda de “inclusión educativa”. En primer lugar, la investigación ha demostrado ya cómo las denominadas políticas compensatorias, basadas en el principio de equidad y en la dimensión redistributiva de la



justicia, tienen un limitado impacto transformador en la reproducción de las injusticias educativas y adicionalmente producen efectos perjudiciales en la esfera del reconocimiento bajo las formas de clasificación y, en última instancia, estigmatización (Dubet y Duru-Bellat, 2007; Veleda et al., 2011). A pesar de que es posible considerar sus virtudes respecto de modelos de justicia anteriores que directamente desconocían las desiguales posiciones y condiciones de los educandos y se desentendían de sus efectos en las trayectorias educativas, siguiendo a Veleda et al. (2011) es posible decir que “esta modalidad de intervención no basta para garantizar la justicia educativa” (p. 59), tanto por sus efectos en la producción de subjetividades dependientes y estigmatizadas (en lugar de sujetos de derecho), como porque no cuestionan ni alteran “los factores estructurales del propio sistema educativo que explican por qué los alumnos de sectores más postergados fracasan” (p. 59). En segundo lugar, podemos pensar el dilema inverso cuando desde la idea de “convivencia en la diversidad”, en tanto política de reconocimiento, se promueve la educación común de todas las personas en un mismo dispositivo institucional (la escuela común) sin considerar la redistribución necesaria y suficiente de recursos para garantizar una “paridad participativa”. Cabe recordar aquí que parte de las argumentaciones en favor de la escolarización común y en contra de la diferenciación de las escolarizaciones mediante el circuito de educación especial en el movimiento global de la Educación para Todos sostenían una racionalidad económica de costo-efectividad en el contexto de programas de ajuste estructural y hegemonía neoliberal. “Poner en” la escuela común a todos y todas sin disponer de los medios suficientes para garantizar su participación y aprendizaje en condiciones de igualdad es una forma vigente de procesar este dilema. Tercero, el problema de la representación aparece ya en la crítica radical que vimos anteriormente ¿Quiénes tienen la potestad de decidir los términos en que se realiza la “inclusión”? Aquí los mecanismos de gobernanza de la agenda global apelan a distintos mecanismos de participación social. No obstante, y sin desconocer las luchas de los “excluidos” por tomar parte en el ejercicio de sus derechos, las lecturas críticas que venimos considerando y la configuración asimétrica de las relaciones de poder nos permiten suponer que son los “incluidos” quienes se encuentran en una posición privilegiada para pensar y actuar las formas de “incorporar” a los “otros”.

Finalmente, podemos considerar dos dilemas que nos acercarán a la discusión sobre las (im)posibilidades de la forma escolarizada de la educación frente al mandato inclusivo que abordaremos en el siguiente apartado. El primero de estos es el dilema entre la vigencia del principio meritocrático de “igualdad de oportunidades” que se encuentra arraigado profundamente en nuestras sociedades modernas y se expresa en la función selectiva y diferenciadora del dispositivo escolar, y el principio universalista de la igualdad de resultados o logros educativos supuesto en la agenda de “inclusión educativa”. Dubet (2005) presenta un abordaje interesante al respecto en cuanto sugiere que la solución no es tan simple como “eliminar” o “superar” el principio meritocrático. En cambio, postula tres principios para el logro de la “igualdad de oportunidades” educativas —la igualdad distributiva de oportunidades (equidad), la igualdad social de oportunidades (igualdad de resultados) y la igualdad individual de oportunidades (igualdad de efectos o externalidades)— entre los que propone una “combinación relativamente compleja en la que cada principio apunta a corregir los efectos destructivos de los otros” (17). Gluz et al. (2019) abordan este dilema en un estudio de caso sobre dos escuelas de educación técnico-profesional en la provincia de Buenos Aires y concluyen que —aun alterando factores clave del modelo institucional— estas escuelas no logran “estabilizar criterios legítimos de justicia escolar” alternativos al principio meritocrático y acordes al mandato de inclusión.

Un segundo dilema claramente arraigado con la organización escolar de la educación es aquel que se presenta entre el universalismo pansófico del “enseñar todo a todos”, la transmisión y socialización en una cultura común, y el reconocimiento de los particularismos comunitarios,

grupales y singulares. Frente a esto, Opertti (2017, 2019) ha propuesto “un universalismo incluyente y diverso”, aunque su concepción resulta difusa. Estos dilemas se hacen presentes, por ejemplo, en los discursos que, según ha estudiado Meo (2015), “capturan” las prácticas de los directivos de Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires. El primero, que denomina “el discurso de la selección y homogenización” es propio del modelo institucional escolar para la educación secundaria y se expresa en las prácticas que desde el ideal moderno de “igualdad de oportunidades” se orientan por el principio meritocrático en el abordaje de las trayectorias escolares produciendo así una legitimación de la distribución desigual de la educación entre “vencedores” y “vencidos”. El segundo, “el discurso de la inclusión y personalización” entra en tensión con el primero y será abordado más directamente en el siguiente eje de problematización.

### **(Im)posibilidades de la forma escolar frente al mandato inclusivo**

Como anticipamos, la historiografía de la educación indica que

toda la historia de los sistemas educativos y formas de enseñanza en los siglos XIX y XX puede hacerse a partir del paso (...) desde la inclusión parcial y, por tanto, la no escolarización y exclusión de una parte de la población, a la presencia simultánea de procesos de inclusión más o menos generalizada a lo largo del tiempo, acompañados de procesos de exclusión y expansión compensatoria de otras partes del sistema; es decir, de procesos de diferenciación o segmentación que implican la exclusión de ciertas trayectorias o modalidades y la inclusión en otras (...). [Esto supone] el crecimiento cuantitativo y la expansión del sistema educativo en todos sus elementos (...) pero también otros procesos de diferenciación interna, de segmentación y de devaluación académica y social de aquellos grados o títulos que se generalizan (Viñao, 2002, p. 48).

En otras palabras, el mandato “inclusivo”, con diferentes sentidos sociohistóricos, está presente desde los inicios de los sistemas educativos modernos en forma “problemática”. Decimos “problemática” porque la escuela debe responder a la tensión entre su doble función de incluir y diferenciar (Tiramonti, 2016). Como vimos en Foucault (2022), estas no son funciones contradictorias en tanto la inclusión opera a través de la diferenciación. No obstante, la inclusión, tal como se postula en el discurso globalizado de la agenda en cuestión, se plantea como una práctica orientada hacia la igualdad, lo que sí se opone a la diferenciación operada en el sistema, operación que produce y reproduce desigualdades extraescolares. Este fenómeno ha sido ampliamente estudiado mediante el concepto de “segmentación”, referido a “la división de los sistemas educativos en segmentos paralelos o trayectorias, que se diferencian tanto en sus planes de estudio como en el origen social de sus alumnos” (Ringer, 1992, p. 27), siendo clave la conjunción de estas formas de diferenciación, es decir, la asociación directa de ciertos circuitos educativos socialmente jerarquizados con los sectores sociales que ocupan posiciones de privilegio en la estructura social y viceversa.

Dado este marco sociohistórico e institucional, diversos autores han cuestionado la posibilidad de garantizar un derecho a la educación para todos en condiciones de igualdad mediante la forma escolarizada de organización de la educación. En Argentina este problema aparece más fuertemente planteado para el caso del modelo institucional de la escuela secundaria (Acosta et al., 2020). En un plano más general, esta problematización apunta directamente contra uno de los pilares de la definición de “inclusión educativa”:

la exclusión no fue un detalle en el proyecto normalizador-estandarizador de la escuela moderna, del mismo modo que no lo han sido la estructura jerárquica, la concepción racionalista individual del saber y el modelo competitivo. Todas estas son características estructurales y **no meras barreras que se puedan remover** sin una transformación radical del sistema educativo (Najmanovich, 2020, p. 136, el destacado es nuestro)

Es cierto que el discurso promovido por la UNESCO postula una “transformación del sistema educativo en su conjunto”, sin embargo cabe preguntarse ¿cómo es posible esta transformación cuando “la normalización ha sido —y sigue siendo— el centro gravitatorio desde el que se produce y se sostiene todo el edificio escolar” (Najmanovich, 2020, p. 145)? ¿El proyecto “inclusivo” supone la constitución de un nuevo modelo institucional para organizar la educación de individuos y poblaciones?

En este marco, las (im)posibilidades del modelo institucional escolar involucran una dimensión pedagógica que aparece seriamente desconsiderada en la agenda global de “inclusión educativa”. Opertti (2019), funcionario de la UNESCO y teórico de la “educación inclusiva”, tiene muy en claro que “la contracara de la singularidad [la convivencia escolar en un “universalismo incluyente y diverso”] es personalizar la educación” aunque aclara que “personalización no implica individualización de los aprendizajes” (p. 273). Debíamos entonces recordar acá el “discurso de la inclusión y personalización” identificado por Meo (2015). Según la autora, este se caracteriza por desafiar aspectos cruciales de la gramática escolar, cuestionar su carácter selectivo y meritocrático y establecer como prioridad política la transformación institucional. Las Escuelas de Reingreso que estudia Meo son una propuesta de organización educativa que altera ciertos componentes estructurantes de la gramática escolar, proponiendo una organización de los tiempos y espacios más ajustada a las trayectorias individuales que toma distancia del modelo graduado de enseñanza simultánea. Sin embargo, en nuestra lectura, en el marco de este discurso encontramos propuestas que recaen sobre los hombros de las voluntades individuales de docentes y estudiantes sin alterar las condiciones institucionales ni los recursos pedagógicos mediante los cuales se desarrollan las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Los efectos de estas prácticas no resultan en el cumplimiento de las metas que les sirven de fundamento. Esta advertencia no es original. En Argentina, ya Terigi (2012) afirmaba que “el discurso de la diversificación curricular y el de la atención a la diversidad, entre otros, procuran reponer, en el modelo organizacional del aula graduada, un modelo pedagógico que le es ajeno” (p. 215). Mientras que Tiramonti (2018) lleva más lejos el cuestionamiento a las políticas de “inclusión”:

los cambios en la institucionalidad que se proponen no están centrados en un diseño pedagógico alternativo, sino que se trata de tutelar y amoldar la propuesta tradicional a las características socioculturales de los alumnos a los que se está incluyendo [lo que se traduce en la introducción de] un discurso compasional (...) respecto de los pobres que orienta la práctica de los docentes a la comprensión de las condiciones sociales de existencia de los alumnos, sin brindar ninguna herramienta pedagógica específica para enfrentar estas diferencias (p.12)

Cabe añadir que las propuestas de personalización de la enseñanza y los aprendizajes y su cuestionamiento al método de enseñanza simultánea y graduada mediante el que opera la escuela, no constituyen una novedad y pueden rastrearse hasta los planteos escolanovistas de finales del siglo XIX y comienzos de siglo XX, es decir, hasta los mismos orígenes del sistema educativo (Viñao, 2002).

## **Conclusiones sobre la importancia de la problematización de políticas: pensar en otros términos**

En este artículo hemos presentado un recorrido por algunas de las principales definiciones de la “inclusión educativa” en el discurso global tanto en el plano académico como político. En segunda instancia avanzamos en la problematización de este discurso mediante la recuperación y discusión de contribuciones realizadas en la academia argentina en diálogo con aportes de la filosofía (política), la historiografía y la sociología de la educación. La discusión planteada —que abordó los ejes de la crítica etimológica o radical, algunos principios y dilemas de justicia y las (im)posibilidades de la forma escolar ante el mandato inclusor— no agota todas las aristas posibles. Por ejemplo, las últimas “inquietudes” abordadas nos conducen a considerar las condiciones sociales en que ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre estas podemos distinguir entre condiciones extra e intra escolares y, entre las segundas, podríamos analizar específicamente las condiciones materiales de producción del trabajo escolar. Para la agenda global de “inclusión educativa” este no es un asunto ignorado, el Marco de Acción de la Agenda de Educación 2030 propone asegurar condiciones de contratación y remuneración “adecuadas” para los docentes así como también el “apoyo dentro de sistemas dotados de recursos, eficaces y bien administrados” (UNESCO, 2016, p. 33). Sin embargo, como advierte el reciente Informe de la Comisión sobre los Futuros de la Educación, a pesar de los estudios que indican que la calidad de la enseñanza es la variable intraescolar más determinante en los logros de aprendizaje “los profesores siguen estando poco reconocidos, infravalorados, mal pagados y reciben un apoyo insuficiente” (UNESCO, 2022, p. 92). En estas condiciones, como señalan las argentinas Bocchio et al. (2020) la “inclusión” deviene “inclusión gerenciada”, es decir, resulta en “políticas de escolarización que, mientras reclaman inclusión, trasladan la responsabilidad de tales procesos a individuos e instituciones” (p. 178).

Si pensamos que los discursos son “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 2008, p. 68), la interrogación crítica de la adopción del discurso de la “inclusión educativa” en las agendas de reforma cobra relevancia práctica. Pero esta relevancia no se agota en la crítica per se, en la analítica de problematización de políticas, Bacchi (2009) propone considerar si el “problema” puede ser pensado de modo diferente. Creemos que varios de los aportes planteados por los autores recuperados en este texto sugieren caminos alternativos, otras problematizaciones posibles que requieren pensar, hablar y actuar “en otros términos”. No estamos solos en esta búsqueda. Untoiglich y Szyber (2020) compilan un libro en donde autores de Argentina y Brasil se proponen “cuestionar la inclusión, tal como está planteada en la actualidad” (p. 19) y añaden que en este ejercicio “es preciso hacer estallar estos conceptos para que no sigan estallando nuestros estudiantes y nuestros docentes y, por supuesto, que no estallen nunca más nuestras escuelas” (p. 21). En este libro, Najmanovich (2020), autora ya citada, propone “salir de la dicotomía «inclusión versus exclusión», abrir el pensamiento, el sentir y la acción hacia una perspectiva vital de la convivencialidad” (p. 126) porque de lo contrario “solo es posible hacer cajas más grandes o más pequeñas, ampliar el número de cajas o disminuirlo, incluir a alguien dentro o dejarlo fuera (...) [permaneciendo] atrapados dentro de un «corralito categorial» cuya verdad damos por supuesta” (p. 141). No se trata de una cuestión meramente retórica. Con Bacchi (2009), en la tradición foucaultiana, entendemos que los discursos, articulando relaciones de saber y poder, constituyen “realidades”, producen subjetividades, tienen efectos prácticos, materiales, tangibles en las vidas cotidianas de individuos y poblaciones. Los discursos que orientan las políticas educativas deben entonces ser considerados crítica y responsablemente. El ejercicio continuo de la problematización de políticas es un camino necesario para habilitar la producción de políticas y sistemas educativos más justos.

## Agradecimientos

El autor agradece al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina por la beca doctoral que hizo posible esta investigación. Asimismo, agradece a los miembros del Ateneo de investigación coordinado por el Prof. Jorge Gorostiaga por sus valiosos comentarios a versiones anteriores del trabajo.

## Referencias

- Acosta, F. (2020). Escolarización y derecho a la educación. En F. Acosta (Ed.), *Derecho a la educación y escolarización en América Latina* (pp. 15-40). Universidad Nacional de General Sarmiento CLACSO.
- Acosta, F., Fernández, S., y Álvarez, M. (2020). Entre la expansión y el modelo institucional de la escuela secundaria: Estado de la investigación y formas de construir un objeto de estudio [Recurso electrónico]. En D. Pinkasz y N. Montes (Eds.), *Estados del arte sobre educación secundaria: La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 21-72). Universidad de General Sarmiento.
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 1-26. <https://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., Harris-Murri, N., y Rostenberg, D. (2006). Inclusion as Social Justice: Critical Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead. *Theory Into Practice*, 45(3), 260-268. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503\\_8](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_8)
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., y Christensen, C. (2006). Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods With a Transformative Agenda. *Review of Research in Education*, 30(1), 65-108. <https://doi.org/10.3102/0091732X030001065>
- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* Pearson.
- Bacchi, C., y Goodwin, S. (2016). *Poststructural Policy Analysis: A Guide to Practice*. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52546-8>
- Beech, J. (2009). Policy spaces, mobile discourses, and the definition of educated identities. *Comparative Education*, 45(3), 347-364. <https://doi.org/10.1080/03050060903184932>
- Beech, J. (2019). The Long and Winding Road to Inclusion: Educational Policies in Argentina (2003–2015). En *Politics of Education in Latin America* (pp. 17-42). Brill. <https://brill.com/view/book/edcoll/9789004413375/BP000011.xml>
- Bocchio, M. C., Schwamberger, C., Armella, J., y Grinberg, S. (2020). Inclusión Gerenciada y Escolarizaciones Low Cost. Una Análítica de Episodios en Escuelas Estatales del Sur Global. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 177-190. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200177>

- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina* (1a ed). Grupo Editor Latinoamericano: Flacso.
- Camilloni, A. R. W. de. (2008). El concepto de inclusión educativa: Definición y redefiniciones. *Políticas Educativas – PolEd*, 2(1), Article 1. <https://www.seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/18347>
- Castro, E. (2014). *Introducción a Foucault*. Siglo Veintiuno.
- CDPD. (2016). *Observación General núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en)
- Connell, R. (1997). *Escuelas y justicia social* (R. Filella, Trad.; 2.a ed.). Morata.
- Dale, R. (2005). *Globalisation, Knowledge Economy and Comparative Education*. *Comparative Education*, 41(2), 117-149.
- Diez, C., García, J., Montesinos, M. P., Pallma, S., y Paoletta, H. (2015). Discutiendo categorías... Acerca de los usos (y abusos) de los términos Inclusión y exclusión. *Boletín de Antropología y Educación*, 9, 33-39.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Dubet, F., y Duru-Bellat, M. (2007). What Makes for Fair Schooling? En R. Teese, S. Lamb, M. Duru-Bellat, y S. Helme (Eds.), *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy* (pp. 941-957). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5916-2\\_38](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5916-2_38)
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34, 305-335. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>
- Dussel, I. (2019). Diez años de la Ley Nacional de Educación: Debates sobre el pasado y el presente de la igualdad y la inclusión en la educación argentina. *Cuadernos de Educación*, 17, Article 17.
- Echeverri-Álvarez, J. C. (2020). Inclusión Educativa: Aproximación biopolítica en clave de bicentenario. *Educação & Realidade*, 45. <https://doi.org/10.1590/2175-623698732>
- Edwards Jr., D. B. (2014). ¿Cómo analizar la influencia de los actores e ideas internacionales en la formación de políticas educativas nacionales? Una propuesta de un marco de análisis y su aplicación a un caso de El Salvador. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 12-12. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n12.2014>
- Felder, F. (2018). The Value of Inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 54-70. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280>
- Felder, F. (2019). Inclusive education, the dilemma of identity and the common good. *Theory and Research in Education*, 17(2), 213-228. <https://doi.org/10.1177/1477878519871429>
- Foucault, M. (1988). *Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings, 1977-1984*. Routledge.
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber* (2a ed. rev). Siglo XXI.

- Foucault, M. (2017). El sujeto y el poder. En H. L. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 353-380). Monte Hermoso.
- Foucault, M. (2022). *Los anormales: Curso en el Collège de France, 1974-1975*. Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Fuentes Salazar, J. (2023). El fenómeno transnacional en el campo educativo chileno. Enfoques y conceptos para una agenda de investigación pendiente. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(48), Article 48. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.016>
- Gluz, N. B., y Feldfeber, M. (2021). La construcción de un nuevo sentido común. Una lectura sobre el proyecto político-educativo de la alianza cambiamos en Argentina (2015-2019). En N. B. Gluz, C. Rodrigues, y R. Elías (Eds.), *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras. Una mirada nuestroamericana* (pp. 19-44). CLACSO.
- Gluz, N. B., Rodríguez Moyano, I., y Rodrigo, L. (2019). Entre las políticas de “inclusión” y la igualdad meritocrática de oportunidades. Experiencia estudiantil en escuelas técnicas en contextos de crisis de los modelos de justicia escolar1. *IDENTIDADES*, 9(17), 22-42.
- Gorostiaga, J. (2018). La problematización de las políticas de obligatoriedad del nivel secundario en Argentina en la investigación reciente. En V. Dabegnino, T. Vinacur, y M. Krichesky (Eds.), *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Contribuciones del campo de la investigación socioeducativa* (pp. 149-161). Eudeba.
- Graham, L. J. (2006). Caught in the net: A Foucaultian interrogation of the incidental effects of limited notions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 3-25. <https://doi.org/10.1080/13603110500173217>
- Graham, L. J. (Ed.). (2020). *Inclusive Education for the 21st Century: Theory, Policy and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003116073>
- Graham, L. J., y Slee, R. (2008). An Illusory Interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>
- IPE-UNESCO. (2017). *Foro regional de políticas educativas: Cómo introducir un enfoque de equidad e inclusión en los sistemas educativos: Reflexiones y recomendaciones*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372224.locale=en>
- Kit, I., Nistal, M., y Sáñez Guillén, L. (2023). *Índice de Resultados Escolares: ¿Cuántos estudiantes llegan al final de la secundaria en tiempo y forma? Observatorio de Argentinos por la Educación*. <https://argentinosporlaeducacion.org/informe/indice-de-resultados-escolares-cuantos-estudiantes-llegan-al-final-de-la-secundaria-en-tiempo-y-forma/>
- Knutsson, B., y Lindberg, J. (2012). Education, Development and the Imaginary Global Consensus: Reframing educational planning dilemmas in the South. *Third World Quarterly*, 33(5), 807-824. <https://doi.org/10.1080/01436597.2012.674705>

- Larsen, T. C., Holloway, J., y Hamre, B. (2019). How Is an Inclusive Agenda Possible in an Excluding Education System? Revisiting the Danish Dilemma. *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1049-1064. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1626497>
- Meo, A. I. (2015). Something old, something new. Educational inclusion and head teachers as policy actors and subjects in the City of Buenos Aires. *Journal of Education Policy*, 30(4), 562-589. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.976277>
- Morrone, A. (2014). La construcción discursiva y normativa de la inclusión educativa en el nivel secundario en Argentina en el período 2003-2010. *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP* (La Plata, 2014). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51126>
- Muthukrishna, N., y Engelbrecht, P. (2018). Decolonising Inclusive Education in Lower Income, Southern African Educational Contexts. *South African Journal of Education*, 38(4). <https://doi.org/10.15700/saje.v38n4a1701>
- Najmanovich, D. (2020). Ni afuera ni adentro de las cajas: De la inclusión a la convivencialidad. En G. Untoiglich y G. Szyber (Eds.), *Las promesas incumplidas de la inclusión: Prácticas desobedientes* (pp. 125-162). Noveduc.
- Narodowski, M. (2008). La Inclusión Educativa. Reflexiones y Propuestas entre las Reflexiones, las Demandas y los Slogans. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5438>
- Nuñez, P., y Pinkasz, D. (2020). ¿Veinte años no es nada? La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI. En P. Nuñez y D. Pinkasz (Eds.), *Estado de la educación secundaria en América Latina y el Caribe. Aportes para una mirada regional*. (pp. 253-273). FLACSO.
- Operti, R. (2017). Educación Inclusiva 2030: Temas e implicancias para América Latina. En N. López, R. Operti, y C. Vargas Tamez (Eds.), *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>
- Operti, R. (2019). Convergencia de perspectivas sobre políticas en educación inclusiva. *PUBLICACIONES*, 49(3). <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11413>
- Oreja Cerruti, M. B. (2016). Forma y contenido de la política educacional: Los programas del Ministerio de Educación Nacional para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión. *Polifonías Revista de Educación*, 8, 140-168.
- Piovani, J. I., y Salvia, A. (Eds.). (2018). *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual. Encuesta Nacional sobre la Estructura Social*. Siglo XXI.
- Popkewitz, T. S. (2010). Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. *Propuesta Educativa*, 33, 11-27.
- Reay, D. (2012). What would a socially just education system look like?: Saving the minnows from the pike. *Journal of Education Policy*, 27(5), 587-599. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.710015>



- Rinesi, E. (2016). La inclusión como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En G. Brener y G. Galli, *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 19-32). Crujía, Fundación La Salle.
- Ringer, F. (1992). Introducción. En D. Muller, F. Ringer, y B. Simon (Eds.), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920* (pp. 19-34). Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. España.
- Ríos, L. C., y Fernández, S. (2015). Políticas educativas y escuela secundaria en la Argentina post 2003. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2, 38-46.
- Rivas, A., Vera, A., y Bezem, P. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. CIPPEC.
- Saforcada, F., Ambao, C., y Rozenberg, A. (2021). Políticas educativas e inclusión en América Latina: Disputas de sentido. En *Las tram(p)as de la inclusión* (pp. 67-105). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Sayed, Y., Ahmed, R., y Mogliacci, R. (2018). The 2030 Global Education Agenda and the SDGs: Process, Policy and Prospects. En A. Verger, H. K. Altinyelken, y M. Novelli (Eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (pp. 185-207).
- Schriewer, J. (1997). Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. *Educación y Ciencia*, 1(1), 21-58.
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, No 01.
- Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 39-39.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146>
- Sverdlick, I. (2019). Inclusión educativa y derecho a la educación. La disputa de los sentidos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27, 26-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3197>
- Terigi, F. (2012). Lo mismo no es lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Eds.), *Educación: Posiciones acerca de lo común* (pp. 209-222). Fundación La Hendija.
- Tiramonti, G. (2016). Notas sobre la Configuración de la Desigualdad Educativa en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1).  
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4349>
- Tiramonti, G. (2018). 30 años de educación en democracia. *Propuesta educativa*, 50, 9-23.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa?1=null&queryId=58588a79-c1ae-4789-be66-286597b57b78](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa?1=null&queryId=58588a79-c1ae-4789-be66-286597b57b78)
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

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

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Morata.

Waitoller, F. R., y Artiles, A. J. (2013). A Decade of Professional Development Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. *Review of Educational Research*, 83(3), 319-356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>