



HACIA UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO. TENSIONES Y DESAFÍOS.

Cecilia Angeles González

Comisión Nacional de la Mejora Continua de la Educación
cecilia.angeles@mejoredu.gob.mx

Omar Cervantes Olivares

Comisión Nacional de la Mejora Continua de la Educación
omar.cervantes@mejoredu.gob.mx

Irving Carranza Peralta

Comisión Nacional de la Mejora Continua de la Educación
irving.carranza@mejoredu.gob.mx

Área temática: Educación y valores

Línea temática: Inclusión y diversidad en educación.

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

Como parte de la construcción de una perspectiva amplia de educación inclusiva e intercultural crítica, la Comisión Nacional de la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), a través de varias acciones, incluido este documento, busca generar aproximaciones analíticas y reflexiones en torno a la noción de inclusión y su proceso de significación y resignificación en la definición de las políticas educativas nacionales y el quehacer pedagógico cotidiano. Este objetivo es sostenido a través de la perspectiva teórico metodológica que considera como punto de partida un enfoque interpretativo, en articulación con algunas estrategias de aproximación metodológica derivadas del Análisis Crítico del Discurso.

Se presentan cuatro apartados: 1) los procesos de inclusión y exclusión en la educación, donde se aborda el entramado de relaciones que dificultan trazar márgenes claros para definir en qué momento se es incluido o excluido; 2) las ambigüedades y tensiones de la educación inclusiva, que dan cuenta de la complejidad del concepto, su transformación histórica y su origen mismo; 3) el posicionamiento que asume Mejoredu sobre la perspectiva crítica de la educación inclusiva, reconociéndola como un proyecto ético y político de amplio alcance; y 4) algunas condiciones para generar una educación inclusiva, desde una visión holística.

Para finalizar, se identifican líneas de investigación para fortalecer esta propuesta, desde los niveles social, sistema educativo, comunidad y familias, centro escolar y aula: las múltiples

singularidades y cómo entenderlas desde nuestro contexto; y profundizar sobre condiciones y procesos para una educación inclusiva desde una visión holística.

Palabras clave: Política educativa, educación inclusiva crítica, desigualdad, racismo.

Introducción

Históricamente las sociedades se han organizado de acuerdo con determinadas instituciones, pautas y dinámicas de interacción en distintos ámbitos (familiar, cultural, político, económico, entre otros), lo cual les ha permitido satisfacer necesidades e intereses tanto a nivel individual como colectivo y/o social; esta organización se encuentra enmarcada por relaciones de poder que generan condiciones de jerarquización, subordinación y exclusión.

Derivado de lo anterior, se han llegado a “naturalizar” procesos y problemáticas como la desigualdad, la segregación e incluso la discriminación y racialización de personas, grupos o pueblos que, por motivos de su origen cultural, lengua, religión, identidad de género, edad, rasgos físicos, situación socioeconómica, entre otros, han vivido o enfrentado la omisión o violaciones al reconocimiento y ejercicio de sus derechos individuales o colectivos (Agudelo, 2019; Echeita, 2013).

Estas formas de omisión o violación contribuyen a reproducir desigualdades históricas, asociadas a ciertos grupos. Por citar un ejemplo en el ámbito educativo, aquellos obstáculos que tienen que superar niñas, niños adolescentes y jóvenes (NNAJ) pertenecientes a algún pueblo originario y/o hablantes de lenguas indígenas para ingresar a una educación escolarizada, en la que además enfrentan desventajas acumulativas que terminan por reflejarse en situaciones como la desafiliación o la falta de oportunidades de acceso a otros niveles educativos.

En este escenario, la inclusión ha representado un concepto en el que convergen cuestionamientos y al que se aspira convertir en una realidad en todos los sectores y grupos de la sociedad; sin embargo, su difusión ha estado marcada, como lo refiere Agudelo (2019), por ambigüedades que se caracterizan por la falta de una definición clara, así como por la persistencia y legitimación de procesos de desigualdad.

Con el surgimiento y las demandas de reivindicación de diversos movimientos sociales y culturales, la noción de inclusión ha adquirido una mayor complejidad y tensión. A diferencia de las perspectivas de la segunda mitad del siglo XX, la idea de inclusión se distancia de los planteamientos del simple “reconocimiento” y “acceso” para hacer visibles las relaciones de poder y asimetría que mantienen de fondo los procesos de inclusión.

Esto ha conducido a cuestionar visiones que consideran a la inclusión como un concepto acabado, estático, un fin último inamovible o como un proceso absoluto definido a partir de si se está o no incluido. Al respecto, trabajos como los de Mascareño y Carbajal (2015), y Ocampo (2018; 2021a), promueven cambios en su concepción, al desarrollar planteamientos sobre la necesidad de entender a la inclusión como una construcción histórica, social y política no absoluta, en constante cambio y marcada por las dinámicas internas de cada sociedad y contexto.

En este marco, la Comisión Nacional de la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) ha impulsado aproximaciones analíticas y reflexiones en torno a la noción de inclusión y su proceso de significación y resignificación en la definición de las políticas educativas nacionales y el quehacer pedagógico cotidiano, como parte de la construcción de una perspectiva amplia y crítica de la educación inclusiva e intercultural.

Perspectiva teórico-metodológica

El análisis realizado considera como punto de partida un enfoque interpretativo, en articulación con algunas estrategias de aproximación metodológica derivadas del Análisis Crítico del Discurso. Desde este entramado teórico-metodológico, se ha orientado la revisión y el análisis de políticas educativas internacionales, nacionales y la definición de las propuestas curriculares para educación básica, así como las principales discusiones conceptuales y metodológicas en torno a las nociones de educación inclusiva.

Se han impulsado espacios de diálogo y colaboración entre especialistas de la propia Mejoredu, en los que se ha reflexionado sobre estas nociones, sus principales planteamientos, las tensiones que les caracterizan y su proceso de institucionalización en el Sistema Educativo Mexicano (SEM) desde una mirada histórico-crítica.

La articulación de ambos momentos ha permitido explorar la emergencia de diversas narrativas en torno a la educación inclusiva en América Latina y en el contexto mexicano, colocando en tensión conceptos considerados centrales en el campo educativo, entre ellos, el de inclusión y exclusión.

I. Los procesos de inclusión y exclusión en la educación

En el contexto educativo, la inclusión y la exclusión no representan condiciones absolutas ni definitivas, ya que nadie puede estar plenamente incluido o excluido (Mascareño y Carbajal, 2015); no son estados dados ni permanentes, sino el resultado de diversos procesos que se dan en torno a las instituciones, grupos y prácticas específicas. Como afirman Fitoussi y Rosanvallon (2010): “[...] no pueden reducirse a quienes están ‘adentro’ y quienes están ‘afuera’” (p. 27). No

siempre el acceso a los sistemas educativos escolares significa estar incluido, se puede estar dentro del espacio escolar y al mismo tiempo ser excluido.

Los procesos de inclusión y de exclusión mantienen de origen un entramado de relaciones que difícilmente permiten trazar márgenes claros para definir en qué momento se es incluido o excluido de la educación (Gentili, 2001; Ocampo, 2016); es decir, el concepto mismo de inclusión trae consigo relaciones de poder que determina quién “está dentro”, quién “está fuera” y qué papel desempeñan.

Hablar de inclusión en la educación implica reconocer que persisten múltiples procesos de exclusión, entre los cuales se encuentran aquellos que tienen que ver con estar “fuera de la escuela” y los que se relacionan con otras formas de exclusión menos visibles y que muchas veces tienen como fondo planteamientos de selectividad o jerarquización basados en rasgos físicos, como el color de piel, la estatura o la complexión, así como en las vestimentas, prácticas culturales, formas de ser e interpretar la realidad o relacionarse con los “otros” (Gentili, 2001; Tenti, 2008).

Si bien se reconoce que en educación ha habido esfuerzos para superar las condiciones que producen estos procesos de “etiquetamiento”, de acuerdo con Gentili (2011), prevalece como prioridad el acceso y la idea de un “aprendizaje equitativo” que, bajo la tesis de “una educación para todos”, se mantiene una figura homogénea de la escuela y del ser estudiante.

Los procesos de exclusión y estigmatización en la educación se pueden manifestar en tres situaciones, entre otras (véase esquema 1).

Esquema 1. Situaciones de la exclusión en la educación



Fuente: Elaboración a partir de Gentilli (2011), Tanos (s/f) y Tenti (2008).

En el caso de los **excluidos de la educación**, las características físicas, culturales, étnicas o lingüísticas de las y los estudiantes, entre otras, así como el entorno social, económico y geográfico, convergen negativamente en el acceso a la educación. Estas características se convierten en un determinante principal para estar “fuera” o “dentro” de los sistemas escolares.

Con respecto a **los incluidos-excluidos en la educación**, pese a la expansión de los servicios educativos, el derecho a la educación continúa siendo negado. Es decir, aquellos que “estando dentro” no les es posible participar y aprender de manera plena porque el sistema escolar carece de la flexibilidad o condiciones necesarias para atender las demandas formativas propias de las diferencias de una población escolar heterogénea. Esta falta de reconocimientos propicia el “éxito escolar” de aquellos que cumplen con mayor cercanía los “estándares” establecidos por la escuela.

Finalmente, **los incluidos a la educación de forma diferenciada** remite a la generación de servicios educativos que varían en función de las características físicas, sociales, culturales, étnicas o lingüísticas del estudiantado y de cada contexto o situación. Los estudiantes se encuentran ante un conjunto de oportunidades desiguales, a partir de la configuración de escuelas/servicios diferenciados. La desigualdad se advierte en las condiciones de infraestructura, los materiales educativos que se emplean y el tipo de propuesta curricular que se plantea para la formación de estudiantes.

En las tres situaciones descritas existen prácticas naturalizadas que profundizan las desigualdades y procesos de etiquetamiento y estigmatización. Estos procesos se pueden percibir a partir de supuestos que revisten dinámicas de exclusión dentro de la propia noción de inclusión (Naranjo, 2022). Por ejemplo:

1. Estar excluidos de la participación y el aprendizaje en la escuela a partir de un **supuesto de homogeneidad** que termina por invisibilizar las culturas, lenguas, historias, formas de ser, estar, conocer y aprender. Desde este supuesto se considera que todas y todos los estudiantes son iguales, aprenden de la misma forma, en los mismos tiempos y que parten de los mismos referentes cognoscitivos y socioculturales.
2. Estar excluidos de experiencias de formación integral a partir de la legitimación de un **supuesto de normalidad**. Éste se traduce en propuestas educativas que, desde la naturalización de las características y cualidades que se espera que todo estudiante cubra, tienden a ser parciales, fragmentadas y alejadas de la realidad inmediata, así como de las necesidades y expectativas de cada NNAJ.
3. Estar privados del reconocimiento de la diversidad de características, necesidades e intereses de las y los estudiantes a partir de la sobreposición de unas diversidades sobre otras. Desde un **supuesto de superioridad** se promueve una educación escolarizada que privilegia unas diferencias sobre otras, otorgándoles un mayor valor entre ellas, el ser de piel blanca, hombre, heterosexual, por mencionar algunas.

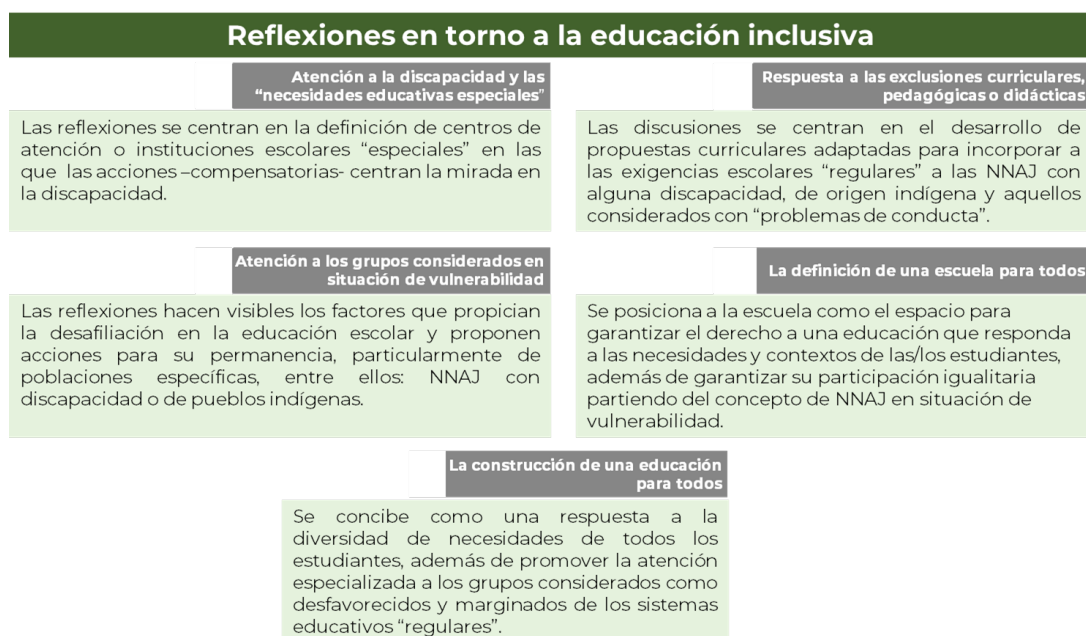
Frente a estas prácticas de exclusión, la noción de educación inclusiva ha ocupado un lugar central en las discusiones pedagógicas, así como en la definición de las políticas educativas internacionales y al interior de los sistemas educativos; sin embargo, su “adopción” generalizada ha causado ambigüedades en torno al concepto y su proceso de concreción.

II. La educación inclusiva: entre ambigüedades y tensiones

En las últimas décadas, la educación inclusiva se ha posicionado como una alternativa ante los diferentes procesos de desigualdad, exclusión y discriminación; sin embargo, su significado y concreción no han sido claros ni únicos, sino que mantiene ambigüedades y tensiones que dan cuenta de la complejidad del concepto, su transformación histórica y su origen mismo.

A partir de los trabajos de Ainscow y Miles (2008), se identifican cinco perspectivas en las que se articulan las principales reflexiones en torno al término de educación inclusiva (véase esquema 2).

Esquema 2. Ejes en los que converge el concepto de educación inclusiva



Fuente: Elaboración a partir de Ainscow y Miles (2008).

Las cinco perspectivas comparten rasgos específicos desde los cuales es posible trazar los elementos que orientan el concepto predominante de educación inclusiva y permiten marcar reflexiones sobre ésta, reconociendo sus tensiones:

1. La idea de que **la educación inclusiva se ha de dirigir a estudiantes con discapacidad, indígenas, con problemas de conducta o en situación de calle**, considerados habitualmente como "segregados", "minoritarios" o en situación de vulnerabilidad. Frente a ello, la educación inclusiva tiene como finalidad incorporar/incluir a estos grupos a los sistemas escolares "regulares".

2. La idea de que **la educación inclusiva ha de situarse en las fronteras del espacio escolar**. Al respecto, se definen acciones específicas y aisladas en materia curricular, didáctica o formación docente que no cuestionan los procesos de estigmatización o la permanencia de una imagen homogénea de la escuela o el estudiante, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
3. La idea de que **la educación inclusiva ha de “atender” la desigualdad como sinónimo de diversidad**. Se considera que para alcanzar una educación inclusiva basta con generar acciones que tiendan a centrarse en apoyos económicos o entrega de recursos materiales, como becas, útiles escolares y uniformes.

Los tres rasgos presentan implicaciones tanto en lo conceptual como en el que hacer pedagógico cotidiano, entre las cuales destaca un reduccionismo que apuesta por un tipo de educación inclusiva que tiene como finalidad “acomodar” lo considerado “diferente” en las estructuras ya establecidas (Ocampo, 2021a).

Para ampliar la comprensión de la educación inclusiva, Mejoredu considera como punto de partida la transición de un paradigma estigmatizante al reconocimiento de que las sociedades están compuestas de múltiples singularidades (Ocampo, 2021a, Ocampo, 2021b); es decir, que todas y todos están cruzados por diferencias sociales, físicas, culturales, lingüísticas, de género, entre otras, que al tiempo que les hacen únicos, les hacen iguales.

III. Hacia la construcción de la educación inclusiva crítica

El posicionamiento que se construye en Mejoredu procura distanciarse de continuar encasillando la educación inclusiva y sus desafíos como algo limitado a determinados sectores o grupos, elementos curriculares, tiempos didácticos o contextos escolares. Plantea como necesario cuestionar las relaciones estructurales sobre las que se reproduce el poder, sus acciones y procesos de exclusión, opresión, indiferencia, segregación y discriminación (Ocampo, 2018).

En este sentido, se reconocen tres perspectivas en torno a la educación inclusiva, mismas que coexisten y se mantienen en tensión (Ocampo, 2018; Tubino, s/f; Walsh, 2009):

- **La educación inclusiva acrítica o funcional**, que reproduce y legitima las relaciones de poder y exclusión, ajustándose a los parámetros o supuestos de homogeneización, normalidad y superioridad ya establecidos; por lo que las discusiones y acciones se concentran en “acomodar” y asimilar al “otro” en la estructura ya existente.

- **La educación inclusiva relacional o armónica**, que, si bien hace visible la presencia del “otro” y promueve su participación a partir de políticas, modelos y acciones, no cuestiona ni modifica las estructuras ni las causas de la desigualdad, exclusión y discriminación.
- **La educación inclusiva crítica**, que cuestiona las relaciones de poder y los mecanismos de exclusión, segregación y estigmatización en los que se enmarca la educación, la escuela y la práctica educativa cotidiana, promoviendo al mismo tiempo la transformación de las relaciones estructurales desde las cuales se originan y naturalizan estos mecanismos.

El posicionamiento de Mejoredu versa en asumir la perspectiva crítica de la educación inclusiva, reconociéndola como un proyecto ético y político de amplio alcance, que busca transformar los procesos históricos de racialización y exclusión arraigados en la sociedad y de forma particular en la educación, desde la definición de políticas educativas hasta el quehacer pedagógico cotidiano (Blanco, 2006; Naranjo, 2017; Zizek, 2007).

Lo anterior implica evitar la simplificación de la educación inclusiva al *mero* anuncio de las relaciones de poder y los procesos que originan la discriminación y la exclusión; en su lugar, promover acciones educativas y procesos de reflexión que -desde una visión amplia- faciliten la articulación de esfuerzos para intervenir de forma directa en las instituciones y relaciones estructurales que naturalizan la estigmatización, segregación y racialización de las diferencias (Naranjo, 2017; Ocampo, 2018). En este marco, para Mejoredu la educación inclusiva deberá ser en sí misma:

- **Transformativa**, es decir, deberá cuestionar las relaciones de poder, segregación, exclusión y discriminación que se generan dentro y fuera de la educación escolar; considerando lo anterior no como fin sino como medio para generar procesos de reflexión-acción que se manifiesten en acciones específicas de corto, mediano y largo plazo, en todos los niveles del sistema educativo, desde la definición de las políticas educativas hasta el quehacer pedagógico docente.
- **Dialógica**, es decir, deberá partir de entender la educación y los procesos formativos como una construcción en, con y desde la diversidad, entendiendo esta última como una característica inherente de todas y todos, que enriquece los procesos formativos y que obliga a repensar los supuestos de homogeneidad, normalidad y superioridad. Desde esta mirada, se ha de buscar consolidar una educación que se distancie de los planteamientos de una educación segmentada y transitar a nuevas formas y maneras de hacer educación, libres de estigmatizaciones y de visiones *deficitarias* hacia la diferencia.
- **Intercultural**, es decir, deberá entenderse como condición *sine qua non* de la educación intercultural crítica, reconociendo que ambas convergen y se complementan en la búsqueda de transformar las estructuras y los procesos de desigualdad, discriminación y racialización sistémica que permean la educación

Estas características deberán atravesar toda acción educativa dentro y fuera del ámbito escolar, es decir, desde éstas han de generarse acciones específicas al interior de las escuelas sin perder de vista el impacto que deberán tener en las comunidades y en todos los niveles de la sociedad, como la familia, la región, la entidad federativa y el país. Tampoco deberá soslayarse el impacto y la importancia que tienen los diferentes contextos sobre las dinámicas escolares.

A partir de esta relación -educación-contexto, contexto-educación-, Mejoredu considera que toda acción educativa y de formación habrá de tener como rasgos deseables el reconocimiento de las singularidades, la participación permanente, reflexiva y democrática, así como un carácter situado y un sentido comunitario (véase tabla 1).

Tabla 1. Rasgos deseables para una educación inclusiva crítica

Rasgos	Finalidad
Que reconozca las múltiples singularidades.	Hacer de éstas un recurso pedagógico que contribuya a la formación crítica estudiantil, que se ha de reflejar en la definición y el desarrollo de las propuestas curriculares, el desarrollo de materiales educativos, los procesos de formación docente y la organización del SEM.
Que promueva la participación reflexiva	Definir, crear y promover espacios y mecanismos de participación democrática permanente para la toma de decisiones curriculares, pedagógicas y formativas estudiantiles.
Que parta de un carácter situado y contextual.	Distanciarse de procesos formativos que no consideren la diversidad de contextos y situaciones sociales, económicas, culturales, lingüísticas e históricas y formas de ser, estar y construir saberes y conocimientos propios. Lo que ha de conducir a consolidar una educación que parta de lo local, sin perder de vista lo nacional e internacional.
Que propicie un sentido comunitario.	Favorecer el compromiso colectivo y la corresponsabilidad en la transformación de los contextos de desigualdad y exclusión. Para ello, se habrá de considerar a la escuela como un espacio abierto a la comunidad, en el cual los actores se comprometan y participen en beneficio de los procesos escolares; logrando un sentido de identidad y pertenencia mutuo.

Fuente: Elaboración propia.

La articulación de las características y rasgos deseables de la educación inclusiva crítica deberá tener como base una visión holística que permita trascender las fronteras para apuntalar al reconocimiento, el desarrollo y la revaloración de otras posibilidades y formas de concebir y hacer educación.

IV. Aproximación a las condiciones para una educación inclusiva desde una visión holística

Considerar la educación inclusiva desde una visión holística implica reconocerle como una construcción multidimensional, permeada por una dimensión social, política, económica, cultural y filosófica que orienta su finalidad y que potencia su alcance transformativo, dialógico e intercultural.

Para Mejoredu, esta transformación debe tener como punto de partida y como medio el reconocimiento de la diversidad; es decir, la educación debe ser transformada en, con y desde la diversidad, lo que implica pensar en formas distintas de concebir la educación, su finalidad y el tipo de sociedad a la que se aspira. Esto es, transitar hacia la materialización de la educación inclusiva desde un enfoque de derechos y no como una condescendencia pedagógica hacia el “otro” (Escudero y Martínez, 2011; Tenti, 2008) (véase esquema 3).

Esquema 3. La perspectiva crítica de educación inclusiva desde un enfoque de derechos



Fuente: Elaboración propia.

La concreción de la educación inclusiva desde este enfoque de derechos implica generar las condiciones necesarias, entre ellas señalan las siguientes líneas, las cuales requieren mayor profundización:

- Propiciar transformaciones profundas, no sólo en el sistema educativo, sino en el plano social, económico y político para combatir procesos de exclusión con raíces históricas y de relaciones de poder (Echeita et al., 2014, citado en Naranjo, 2019).
- Generar acciones educativas que promuevan y consoliden la formación integral de quienes históricamente no han sido escuchados, sin dejar aquellas acciones dirigidas al resto de estudiantes evitando caer en exclusiones (Simón et al., 2019).

- Promover prácticas que reconozcan, respeten y valoren las diferencias culturales, de orientación sexual, de género, de condiciones particulares, así como de necesidades, intereses capacidades entre otras, características del estudiantado, de sus familias, de las y los docentes y, en su conjunto, de las comunidades escolares (Mejoredu, 2021).
- Trabajar permanentemente en procesos de mejora e innovación para conseguir las condiciones pedagógicas, curriculares, didácticas, afectivas y de pertenencia que hagan posible su disfrute, identificando y superando las circunstancias o barreras que impidan su ejercicio (Echeita, 2017; Simón et al., 2019).

La educación inclusiva ha de suponer una búsqueda constante de mejoras para responder y aprovechar las particularidades de cada estudiante y su contexto; habrá de entenderse como un proceso continuo de desarrollo y consolidación en el sistema educativo, sin perder de vista que la desigualdad en el contexto mexicano se traduce en un sistema educativo desigual que implica un desafío necesario de atenderse de forma gradual y profunda.

Conclusiones

Desde estos planteamientos, Mejoredu se ha propuesto consolidar la construcción de una perspectiva crítica de la educación inclusiva que permita repensar y orientar la definición de la política educativa nacional, el desarrollo curricular y la educación en su conjunto.

Frente a lo expuesto se han identificado líneas de investigación a fin de fortalecer esta propuesta en el mediano y largo plazo, entre las que destacan:

- Explorar sobre las múltiples singularidades y cómo entenderlas desde nuestro contexto.
- Profundizar el tema de las condiciones para una educación inclusiva desde una visión holística.
- Incluir, aunando a las condiciones, qué y cuáles son los procesos para una educación inclusiva desde una visión holística.
- Analizar las condiciones y los procesos desde el nivel de toma de decisiones: social, educativo, comunidad y familias, centro escolar y aula.

Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII(1), 17-44. <https://bit.ly/2DzmsYw>
- Agudelo, C. (2019). Paradojas de la inclusión de los afrodescendientes y el giro multicultural en América Latina. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 16(2). <https://bit.ly/3hxDPn9>
- Blanco, G. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://bit.ly/2Mcnq6w>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 11(2). <https://bit.ly/3FwUuii>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://bit.ly/3FTH9Sw>
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55. 85-105.
- Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P. (2010). *La nueva era de las desigualdades*. Manantial.
- Gentili, P. (2001). *La exclusión y la escuela. El apartheid educativo como política de ocultamiento*. <https://bit.ly/3agTx1n>
- Gentili, P. (2011). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión en América Latina. En *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, 3ª ed. (pp. 65-102). Siglo XXI-CLACSO.
- Lewis, I. y Sunit, B. (2013). *Profesores para todos: La enseñanza inclusiva para las niñas y niños con discapacidad*. International Disability and Development Consortium. <https://bit.ly/3BEmkaZ>
- Mascareño, A. y Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista Cepal*, 116, 131-146. <https://bit.ly/3HWXhUT>
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *Modelo interno para la formulación de lineamientos relacionados con la mejora de las escuelas en educación básica y media superior*. Autoedición.
- Naranjo, G. (2017). El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. Aproximaciones a partir de un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 99-194. <https://bit.ly/3Px7yIP>
- Naranjo, G. (2022). *Hacia una educación con enfoque inclusivo*. Conferencia en línea, IX Coloquio Interinstitucional de Investigación Educativa.
- Ocampo, A. (2016). Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la educación inclusiva. En A. Ocampo, A. (Coord.), *Los rumbos de la educación inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI. Cartografías para modernizar el enfoque* (Vol. 1, pp. 24-89). CELEI. <https://bit.ly/3PGQaRM>

- Ocampo, A. (2018). La formación del profesorado para la Educación Inclusiva: tensiones y discontinuidades en los estudios de pre y post-graduación. En *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias* (pp. 19-48). CELEI. <https://bit.ly/3sIrHSd>
- Ocampo, A. (2021a). Tensiones en la comprensión de la educación inclusiva: dilemas conceptuales y prácticos. *Comuni@cción*, 12(2), 131-141. <https://bit.ly/3uQjzP>
- Ocampo, A. (2021b). (15 de octubre, 2021b). Conferencia de Aldo Ocampo González en la #FILBoDigital2021. [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://bit.ly/3wMrNe1>
- Simón et al. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta?
- Tanos G. (s/f). Escuela excluyente. (Aportes para una cultura de la vida y la inclusión). *Revista Educación Hoy*, 34(162), 69-89.
- Tenti, F. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 60-73. <https://bit.ly/3FW63kp>
- Tubino, F. (s/f). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. <https://bit.ly/3j7YAG3>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. <https://bit.ly/3PuKNoS>
- Zizek, E. (2007). *En defensa de la intolerancia*. Biblioteca del pensamiento crítico.