

[Cierre de edición el 01 de Setiembre del 2018]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación

*Deconstructing the Notion of Inclusion: An Analysis of Studies, Policies and Practices in Education*

*Desconstruindo a noção de inclusão: uma análise de pesquisas, políticas e práticas em educação*



Muriel Armijo-Cabrera<sup>1</sup>

Universidad Alberto Hurtado

Santiago de Chile

[murielarmijo.c@gmail.com](mailto:murielarmijo.c@gmail.com)

 <http://orcid.org/0000-0003-1657-6453>

Recibido • Received • Recebido: 05 / 01 / 2017

Corregido • Revised • Revisado: 23 / 04 / 2018

Aceptado • Accepted • Aprovado: 19 / 07 / 2018

**Resumen:** Este artículo plantea que la noción de inclusión, que es usada tanto por las políticas públicas como por la investigación en educación, abarca dos conceptos distintos e incompatibles en la producción de conocimiento: la *educación inclusiva* y la *inclusión social* en la escuela. Este estudio deconstruye la noción de inclusión en educación a partir del análisis de textos teóricos y fuentes internacionales de investigación científica en educación (2000-2015). Se presentan tres hallazgos principales que diferencian los dos conceptos: (1) son procesos de naturaleza distinta, fundados en definiciones y lenguajes específicos; (2) tienen distintas concepciones de la democracia, que influyen su focalización en la escuela o en la sociedad; y (3) descansan en principios ontológicos distintos, equidad o igualdad, determinando prácticas de implementación contradictorias. En conclusión, se sugiere considerar el concepto que sustente las futuras investigaciones en educación para proponer estudios, políticas y prácticas de acuerdo con el marco ontológico adoptado.

**Palabras claves:** Inclusión; deconstrucción; equidad; igualdad; políticas inclusivas.

<sup>1</sup> Licenciada en Historia y Ciencia Política especializada en educación y socialización política en la Universidad Paris 1 - Sorbonne. Titulada de Master en Ciencia Política y en Ciencias de la Educación, enfocados en temas de interculturalidad en las Universidades Paris 1 - Sorbonne y Paris 5 - Descartes. Actualmente es candidata a Doctora en Educación en el Programa de las Universidades Alberto Hurtado y Diego Portales, Santiago de Chile, donde estudia de manera etnográfica los procesos de inclusión/exclusión social de los niños y las niñas en una escuela cooperativa en cotutela con la Université Paris 8 - Vincennes-St-Denis. Ha participado en proyectos de investigación en Francia, Mali y Chile, en diversos marcos institucionales (Ministerio de Educación, ONG, Universidad).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

**Abstract:** This paper demonstrates that the notion of inclusion, which is used both in public policies and educational research, encompasses two distinct and incompatible concepts in the production of knowledge: *inclusive education vs. social inclusion* at school. This research deconstructs the notion of inclusion in education, based on the analysis of theoretical texts and international studies in education (2000-2015). Therefore, in this paper we identify three main findings that allow us to define the two concepts: (1) they are processes of a different nature, based on specific definitions and languages; (2) they have different conceptions of democracy, which influence the focus on school or on society; and (3) they are based on different ontological principles, equity or equality, determining contradictory practices of implementation. In conclusion, we recommend considering which concept supports future research in education to propose studies, policies, and practices consistent with the ontological frame adopted.

**Keywords:** Inclusion; deconstruction; equity; equality; inclusive policies.

**Resumo:** Este artigo propõe que a noção de inclusão, utilizada tanto pelas políticas públicas quanto pela pesquisa em educação, abrange dois conceitos diferentes e incompatíveis na produção de conhecimento: educação inclusiva e inclusão social na escola. Este estudo desconstrói a noção de inclusão na educação a partir da análise de textos teóricos e fontes internacionais de pesquisa científica em educação (2000-2015). Apresentam-se três principais resultados que diferenciam os dois conceitos: (1) são processos de natureza diferente, baseados em definições e linguagens específicas; (2) eles têm diferentes concepções de democracia, que influenciam seu ponto de vista na escola ou na sociedade; e (3) dependem de diferentes princípios ontológicos, equidade ou igualdade, determinando práticas de implementação contraditórias. Em conclusão, sugere-se considerar o conceito que apoia pesquisas futuras em educação para propor estudos, políticas e práticas de acordo com o referencial ontológico adotado.

**Palavras-chave:** Inclusão; desconstrução; equidade; igualdade; políticas inclusivas.

## Introducción

La noción de inclusión aparece hoy en día en el centro de las discusiones relativas a la educación, tanto en el plano político como académico. En el marco de las políticas internacionales de educación, esta noción se encuentra en los discursos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre los Objetivos del Milenio para el Desarrollo (OMD) y en la promesa de Educación para Todos (EPT), ambos formulados en el año 2000 y reevaluados en el 2015. En Chile, aparece en los discursos públicos y en las normativas como la Ley 20.845/2015 de Inclusión ([Ministerio de Educación, 2015](#)) y el decreto 170/2009 ([Ministerio de Educación, 2010](#)) sobre inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. La inclusión surge como un concepto clave en los discursos políticos y forma parte de una visión compartida e incuestionable a nivel mundial.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

El presente metaanálisis tiene como objetivo entender los sentidos englobados por esta noción en la producción de conocimiento en educación y en las políticas y prácticas asociadas. Según los términos de Youdell (2006), la deconstrucción permite descoser, revertir y desplazar los discursos hegemónicos, asumiendo, desde una perspectiva post-estructural, su dimensión política (Derrida, 1967). Por tanto, se realiza una indagación de los sentidos y significados encubiertos en los enunciados sobre inclusión, con base en preguntas que permiten deconstruir dicha noción y distinguir dos conceptos<sup>2</sup>.

- ¿Qué significa “inclusión”?
- ¿“Inclusión” en qué?
- ¿Quién se “incluye”? (dimensiones, criterios, fronteras)
- ¿Por qué se habla de “inclusión”?
- ¿En contraste con qué hay “inclusión”?
- ¿Desde dónde se habla? (disciplina, campo, referentes teóricos)
- ¿Qué tipo de estudio se presenta? (género, objetivos, enfoque teórico-metodológico)
- ¿Cómo se concretizan en, las unidades de investigación, las políticas educativas y las prácticas pedagógicas?

En la bibliografía revisada (2000-2015) se pueden identificar tres posturas principales: una postura hegemónica que no reconoce otras posturas de “inclusión”, una postura crítica que discute explícitamente con la postura hegemónica, y una postura intermedia –o varias posturas intermedias– que recogen significados de las posturas anteriores sin explicitar la tensión entre ambas o consensuándolas. En dicho marco, este artículo plantea que la noción de inclusión encubre, en realidad, dos conceptos distintos, y que estos están conectados con formas de producir conocimiento que son incompatibles: la educación inclusiva y la inclusión/exclusión social en la escuela. Estos conceptos aparecen como dos maneras distintas de entender y de pensar una misma problemática social.

De manera general, la noción de inclusión fue abarcando distintas dimensiones e identificando nuevas fronteras de la inclusión a lo largo del tiempo (Ainscow y Miles, 2008):

- La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidades, clasificadas como “necesidades educativas especiales” (NEE) en sistemas escolares específicos, y quienes presentan dificultades de adaptación a las normas escolares (exclusión disciplinaria), ambos grupos considerados como *deficitarios*.

<sup>2</sup> La deconstrucción es un método de análisis que consiste en cuestionar los supuestos que sostienen los enunciados para identificar sus significados subyacentes, los que no se consideran transparentes.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- La inclusión de alumnos y alumnas del sistema educativo por razones estructurales, en particular en relación con sus *condiciones socioeconómicas* y con su bajo desempeño, correlacionado con criterios sociales (Coleman et al., 1966).
- La inclusión de todo el alumnado según una *perspectiva cultural*, que toma en cuenta todas las diferencias (etnia, clase, género, orientación sexual, religión...).

Estas tres dimensiones están relacionadas y son inseparables. En efecto, varios estudios muestran que los criterios de exclusión tienden a la acumulación sobre los mismos sujetos: raza y discapacidad (Tomlinson, 1982); clase y género (Madero, 2011); etnia, clase y género (Rothon, 2007, 2008).

El concepto hegemónico de inclusión en las políticas educativas y en la investigación en educación se traduce en la utilización de los términos de *inclusión educativa*, *educación inclusiva* o *inclusión escolar* (Rambla, Ferrer, Tarabini y Verger, 2008). Este concepto proviene del ámbito de la educación especial y se amplió a todas las diferencias, buscando la erradicación de la exclusión social y el alcance de los objetivos valóricos de justicia y cohesión social. Por tanto, el concepto de inclusión aplicado a la escuela es visto como un instrumento en pos de finalidades sociales y políticas más amplias. En ese sentido, responde a la conceptualización histórica de la educación en las sociedades contemporáneas, que concibe la escuela pública como el instrumento de construcción de una comunidad nacional cohesionada alrededor de valores y normas comunes (Durkheim, 1924).

En cambio, otros estudios hablan de inclusión social, insistiendo en su articulación permanente con la exclusión social, condición para la existencia de una comunidad democrática (Graham y Slee, 2008; Knight, 1999; Lindblad y Popkewitz, 2001; Pelletier, 2011). Forjan el concepto de *inclusión/exclusión social* como problematización de un fenómeno social dual que abarca la dimensión educativa, pero que no se reduce a esta. La escuela, en ese sentido, no se puede separar del entorno en el que se desenvuelve. La inclusión social en la escuela considera que los mecanismos de inclusión y de exclusión social presentes en la sociedad en su conjunto se producen de manera similar al interior de la institución escolar.

En Chile, Opazo (s. f.) realizó una revisión bibliográfica de 48 artículos académicos, en inglés y en castellano (1997-2012) que utilizan el concepto de educación inclusiva. Su trabajo permite ordenar las corrientes y los enfoques teóricos que se interesan en la inclusión educativa en contexto de desventaja socioeconómica. Opazo (s. f.) considera que existen tres corrientes principales: la *liberal*, centrada en la efectividad escolar, la mejora y los estándares; la *crítica* que enfatiza los mecanismos de reproducción social, de discriminación y de clasificación; y la *retórica de la equidad y la justicia social*, que lleva la "Educación para Todos" en la agenda política internacional y a la noción de igualdad de oportunidades. Según la autora, esta última corriente pretende asociar los dos discursos anteriores, pero no es reconocida por la corriente crítica.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Los dos conceptos identificados en este artículo corresponden esquemáticamente al análisis de Opazo (s. f.), y asimilan la corriente liberal y la retórica de la equidad dentro del concepto único de “educación inclusiva”. La propuesta de este artículo también se asemeja a la distinción que establecen Lindblad y Popkewitz (2001) entre la “problemática de la equidad” centrada en la participación y la representación de los individuos con base en estándares establecidos, y la “problemática el saber” focalizada en las reglas y los estándares de razón que producen los actores representados. En el campo de los estudios sobre interculturalidad, una distinción similar se expresa entre interculturalidad *funcionalista*, es decir, el reconocimiento de la diversidad cultural como estrategia de asimilación, e interculturalidad *crítica*, que problematiza las relaciones de poder cuestionando la construcción histórica de las diferencias y de las desigualdades (Ferrão, 2010; Tubino, 2005).

Este artículo profundiza los significados presentes en la noción de inclusión en educación que permiten distinguir sendos conceptos. Evidencia sus implicancias en términos de producción de conocimiento, a través de los tipos de investigaciones, las políticas públicas y las prácticas pedagógicas. Estos permiten develar sus diferencias y su incompatibilidad teórica y práctica. En la primera parte se presentan los dos conceptos de inclusión, identificados como procesos de naturaleza distinta, es decir, el concepto de *educación inclusiva* como *instrumento* de cohesión social y el concepto de *inclusión social* en la escuela como *condición* para la comunidad democrática. En la segunda parte, se analiza la concepción de la democracia que sustenta cada concepto y que implica un tipo de investigación ubicado a nivel de la *escuela* o de la *sociedad*. La tercera parte indaga los principios ontológicos en los que descansa cada concepto: *equidad* en pos de una igualdad de oportunidades o *igualdad* como punto de partida asumido en el presente. Finalmente, se presentan conclusiones y recomendaciones para pensar la política educativa y los conceptos.

## Dos procesos de naturaleza distinta que dibujan dos conceptos con lenguajes propios

El análisis deconstructivo permitió distinguir dos conceptos caracterizados por modos de comprensión y lenguajes propios. Estos se identifican a partir de la definición que hacen de la “inclusión” como procesos de naturaleza distinta.

### La educación inclusiva como instrumento de cohesión social

El concepto de *inclusión educativa* aparece desde el campo de la educación especial y logra imponerse en las políticas públicas en educación. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, la inclusión es concebida como “un paso más allá” (Blanco, 2006, p. 4) de la integración. Según Blanco (2006), sería la etapa siguiente en la evolución lineal después de la *educación especial* como sistema separado, y de la *integración* como sistema diferenciado dentro de las



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

mismas instituciones. Para ella, estas serían las tres etapas del derecho a la educación: educación especial, integración, inclusión. [Ainscow y Miles \(2008\)](#) también consideran que la educación es “un derecho humano que está a la base de una sociedad más justa” (p. 18). En ese sentido, la educación inclusiva sería una manera más adecuada de responder a la exigencia del derecho a la educación, y que corresponde mejor que la separación o la integración al objetivo de construcción de una sociedad justa. Sin embargo, la educación inclusiva consiste en un cambio cualitativo, en la medida en que debe pasar por un cambio de la *cultura* escolar.

Los valores esenciales en los que descansa el trabajo sobre educación inclusiva son los de “integración social” ([ONU, 1995](#)), “cohesión y movilidad social” ([OECD, 2012](#)), “justicia social” ([Leitão, 2015](#)), en lucha contra la “exclusión”, las “desigualdades” y la “brecha social” ([Blanco, 2006](#)). La palabra clave de “*diversidad*” aparece de manera recurrente y permite aludir a esta finalidad social valórica de la educación inclusiva. Según [Ainscow y Miles \(2008\)](#), la exclusión social es “una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad” (p.18), por lo que la educación inclusiva debe crear una nueva cultura escolar donde la diversidad esté naturalizada y no aparezca como algo extraño. La inclusión educativa supone “la reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas en las escuelas con el [fin de responder] ... a la diversidad” del alumnado ([Ainscow y Miles, 2008, p. 23](#)). De la misma manera, [Blanco \(2006\)](#) considera que la diversidad debe llegar a ser lo “normal” y, por tanto, se requiere un cambio profundo en la cultura escolar para poder alcanzar los objetivos de inclusión. Según ella, la escuela debe cambiar su visión hacia una concepción heterogénea de la educación común, lo que pasa primero por una transformación de la profesión docente.

Esta visión es apoyada por estudios sobre prácticas de aula consideradas inclusivas y entrevistas de explicitación con el personal docente. Así, [Ainscow \(2000\)](#) considera que los “ingredientes” de la mejora escolar se encuentran dentro de las mismas prácticas de las escuelas, y propone un marco de referencia de prácticas inclusivas que debe servir de base para mayores investigaciones, reflexiones y discusiones. De la misma manera, una cantidad importante de estudios se dedica a describir y analizar las prácticas de educación inclusiva ([DeMatthews y Mawhinney, 2013](#); [Fernández, 2013](#); [Ferreira, 2007](#); [Jorgensen y Lambert, 2012](#); [Joy y Murphy, 2012](#)). Estas investigaciones asumen que existen concepciones, escuelas o formaciones inclusivas, y “barreras” u obstáculos para su realización ([Barton, 2009](#); [López, 2011](#); [Muñoz, López y Assaél, 2015](#)). Sin embargo, [Ainscow y Miles \(2008\)](#) ven la inclusión como un “proceso que no tiene fin” y que necesita “una vigilancia continua” (p. 24) mediante la autoevaluación institucional. En ese sentido, la educación inclusiva está siempre en construcción, no se puede nunca considerar que esté acabada. En tanto que instrumento de cohesión social, la inclusión es un proceso activo que debe funcionar de manera permanente.

La educación inclusiva está compuesta por tres dimensiones: el acceso, la participación y los resultados. [Blanco \(2006, citando a Unesco, 2005\)](#), define la inclusión como “relacionada con

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

el acceso, la participación y logros de todo el alumnado, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (p. 5). Estas tres dimensiones aparecen como etapas del proceso de inclusión, desde una perspectiva sistémico-funcionalista. El *acceso* es un aspecto cuantitativo y estructural que se refiere a la entrada al sistema escolar. La *participación* corresponde a una dimensión centrada en el proceso educativo y en el concepto de democracia que veremos más adelante, mientras que los *resultados*, académicos y valóricos, son los que garantizan la eficacia de la educación a la salida del sistema.

La dimensión de la educación inclusiva centrada en los resultados se articula con la palabra “*calidad*” que está íntimamente relacionado con la inclusión. En el marco de las políticas internacionales promovidas por la Unesco (1994, 2005, 2015) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 1991; OECD, 2005, 2012), la calidad llega a ser considerada con un “imperativo” en el seguimiento de la educación para todas las personas (EPT). Blanco (2006) define la calidad en función de tres aspectos desarrollados en su caracterización de la educación inclusiva: la calidad como derecho humano, mencionada anteriormente; la calidad como equidad educativa; y la calidad como pertinencia. En este último aspecto, se trata de poner al alumnado en el centro de la educación, “adecuando la enseñanza a sus características y necesidades” (Blanco, 2006, p. 9). Sin embargo, se puede observar una tensión interna: ¿Son compatibles la inclusión de resultados y la calidad de pertinencia? ¿Se pueden conciliar una adaptación de los contenidos de la enseñanza con un objetivo de igualdad de resultados? Aparecen dos objetivos que no van en el mismo sentido, entre una variación de los contenidos y, por tanto, una flexibilización por una parte y una base de resultados comunes para todas las poblaciones por otra parte, es decir, una homogeneización del currículo.

Además, Ainscow y Miles (2008 citan a Unesco, 1994) con el documento *Conferencia Mundial de Salamanca sobre las Necesidades Educativas Especiales*, donde la Unesco relacionó la educación inclusiva con “proveer una educación de calidad para la mayoría de los niños, mejorar la eficacia y finalmente la rentabilidad del sistema educativo en su conjunto” (p. 18). Desde esta perspectiva, la educación inclusiva, ampliando la noción de calidad, abarca las dimensiones económicas de *eficacia* y de *rentabilidad*. Se orienta en una perspectiva similar al movimiento de la mejora de la eficacia escolar (MEE), línea que surge en los años 1990 de la interrelación de los “movimientos teórico-prácticos de eficacia escolar y de mejora de la escuela” (Murillo, 2004, p. 320), y que se centra también en los resultados de la educación. La inclusión educativa constituye, por tanto, un instrumento para llegar a una mayor efectividad, con una noción amplia de los resultados que contiene dimensiones académicas y valóricas, es decir, de los resultados escolares y los de la educación sobre la cohesión social.

No obstante, esta concepción de la educación inclusiva como factor de cohesión social es objeto de discusión. La investigadora francesa Duru-Bellat (2010) analiza las políticas públicas europeas en educación a partir de estudios cuantitativos a nivel macro y se interesa en los



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

impactos de la educación en la reproducción de las desigualdades sociales en los distintos países. Considera que desde los años 1980, con la introducción del objetivo de cohesión social – frente a las fuerzas centrífugas del mercado y a la amenaza de integración europea– las políticas públicas europeas han sido ambivalentes, pues promueven, a la vez, la competitividad y la solidaridad. Así nos plantea la pregunta sobre la compatibilidad entre los conceptos de calidad y de eficacia educativas, evaluados comparativamente, con la finalidad última de cohesión social, que parece inconmensurable.

La *educación inclusiva*, en resumen, se define como un *instrumento* de justicia y de cohesión social. Se concibe como un proceso complejo y permanente, que está relacionado con la reconstrucción de una cultura escolar mediante el uso de las palabras claves de “diversidad”, “calidad” y “eficacia” (ver *Tabla 1*). En cambio, el concepto de *inclusión social* se refiere al concepto de diferencia y aparece como una *condición* para la comunidad democrática.

**Tabla 1:** Los dos conceptos de inclusión



Inclusión educativa o educación inclusiva	Categorías	Inclusión/exclusión social en la escuela
Educación especial	Origen	Sociología, filosofía, psicoanálisis
Instrumento	Carácter	Condición
Justicia y cohesión social	Finalidad	Comunidad democrática
Permanente lineal	Proceso	Dinámico interrelacionado
Cambio cualitativo: cultura escolar, calidad, eficacia, rentabilidad	Medios	Normalización y marginalización de las subjetividades de los actores a través de distinciones y clasificaciones positivas
Diversidad	Palabras clave	Diferencia e identidad
Ainscow y Miles, 2008; Blanco, 2006	Autorías clave	Knight, 1999; Bernstein, 1996; Slee y Allan, 2001; Lindblad & Popkewitz, 2001

**Nota:** Elaboración propia.

### La inclusión social como condición para la comunidad democrática

El concepto de *inclusión social* surge desde el campo de la sociología, la filosofía y el psicoanálisis, a partir de una reflexión más amplia sobre fenómenos sociales, en particular sobre la exclusión social en las sociedades democráticas.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

[Knight \(1999\)](#) trabajó en la construcción de una teoría educativa de la democracia que lo lleva a elaborar un proyecto llamado “teoría cognitiva democrática de la educación”, fusionando *educación inclusiva* e *inclusión social*. Desde su perspectiva, la inclusión debe ser considerada a la vez como una finalidad en sí, y como el medio para alcanzarla. Es decir, como lo presenta [Bernstein \(1996\)](#), la inclusión debería ser un derecho necesario para construir una educación democrática. En ese sentido, la inclusión social aparece como una *condición* para la democracia ([Slee y Allan, 2001](#)), el prerrequisito para la existencia de una sociedad democrática en el presente, más que un fin, un estado futuro o una manera de llegar a una sociedad democrática y justa. Pone en cuestión la tradición moderna de la escuela, definida por [Durkheim \(1924\)](#) como el vector de la construcción de una comunidad adulta homogénea normada por valores comunes, al considerar que la niñez es parte del colectivo democrático en el momento mismo en que se está educando.

Los procesos de inclusión y de exclusión aparecen como dos procesos interrelacionados de manera dinámica y productiva ([Lindblad y Popkewitz, 2001](#)). Desde esta perspectiva, el proyecto de democracia inclusiva se construye a través de la exclusión de los “otros” que quedan fuera de la sociedad ([Connolly, 1991; Dussel, 2004; Popkewitz, Olsson y Petersson, 2006; Tubino, 2005](#)). Toda identidad se construye con base en la diferenciación con sus alteridades, en la pluralidad y las contradicciones de su entorno social ([Martin, Calmeau y Chazal, 2005; Rochex, 2009](#)). La inclusión consistiría en un proceso de producción continuo de la misma manera que en la visión de la educación inclusiva. Pero a diferencia de esta, la inclusión social no es una respuesta a la diversidad, sino que implica la exclusión social de otros grupos, a través de la producción de un centro “normal” al que los grupos excluidos deberían ser incluidos ([Apablaza, 2015; Graham y Slee, 2008](#)). La inclusión produce una comunidad, al mismo tiempo que determina sus límites y excluye a quienes no le pertenecen, en un *proceso de inclusión/exclusión social dinámico*.

La inclusión social tiene que ver con la manera con la que las sociedades reaccionan a la “diferencia” y refiere a la tensión entre *diferencia e identidad*. Desde esta perspectiva, los grupos marginalizados luchan por obtener participación política, discusión que se refleja en las luchas por obtener el derecho a la educación ([Grossman, 2008](#)). En ese sentido, la inclusión social se enmarca en las políticas de reconocimiento de esas diversidades ([Fraser, 2005](#)), entendiendo aquí las luchas de identidades sexuales, las identidades regionales y étnicas, las identidades religiosas y filosóficas, entre otras. No obstante, [Knight y Pearl \(2000\)](#) consideran que la “celebración posmoderna de las diferencias” lleva a encerrarse en sus identidades y constituye un obstáculo para la comunicación. Para estos autores, el énfasis en las diferencias y las identidades individuales entra en oposición con la voluntad de construir un colectivo con base en valores compartidos, en la tradición moderna de la educación como socialización ([Durkheim, 1924](#)).

Considerando este concepto, se encuentran investigaciones orientadas hacia una deconstrucción de los discursos y las políticas públicas, para develar sus consecuencias en



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

términos de inclusión y de exclusión social en el sistema escolar (Aparicio, 2008; Armstrong, 2001; Donoso, Contreras, Cubillos y Aravena, 2006; Lodi, 2013; Slee y Allan, 2001). A partir del estudio de los discursos políticos europeos en educación, Lindblad y Popkewitz (2000) consideran las categorías de diferencias y las divisiones como efectos del poder. En el marco de la sociedad del conocimiento, estas son construcciones históricas que inscriben reglas y estándares de razón, generando principios que califican y descalifican a los sujetos para la participación. Por tanto, la investigación se interesa en la manera en que esas categorías son producidas, más que en las categorías de raza, clase o género en sí. Es decir, en los principios de razón y de conducta que clasifican, diferencian y dividen las subjetividades de los actores a través de las prácticas de normalización y de marginalización (Matus y Haye, 2015; Matus y Rojas, 2015).

La investigación sobre inclusión se enfoca también en los procesos y las experiencias de marginalización y de exclusión, como una manera de entender mejor el fenómeno. En esta línea se encuentran varios autores que proponen estudios de exclusiones objetivas, a través de investigaciones cuantitativas que se centran en las exclusiones estructurales de estudiantes en función de su nivel socioeconómico (Duru-Bellat, 2010; Iannelli, 2008; Sullivan, Heath y Rothon, 2011). Algunos estudios también cruzan las variables socioeconómicas con variables culturales de género (Madero, 2011) y de etnia (Rothon, 2007, 2008). Además, se encuentran investigaciones que se interesan en la dimensión subjetiva de la exclusión a partir de análisis cuantitativos de cuestionarios, centrándose en las preguntas relativas al “sentimiento de pertenencia a la escuela” y el “clima escolar” (Duru-Bellat, Mons y Bydanova, 2008). Aquellos estudios que indagan la dimensión subjetiva de la exclusión social prefieren generalmente las entrevistas cualitativas, que interrogan sobre la noción de clase social del estudiantado (Reay, 2006), indagan las trayectorias escolares juveniles en sectores marginales (Leão, 2006; Millet y Thin, 2007), cuestionan la noción de marginalización que tiene la niñez (Messiou, 2006) o se interesan en los procesos de exclusión de jóvenes con discapacidad (Parrilla, 2009).

En el marco de un proyecto de investigación financiado por la Comisión Europea, Lindblad y Popkewitz (2000, 2001) realizan un análisis de casos nacionales con la colaboración de un equipo amplio, sobre *gobernanza educativa e inclusión y exclusión social* (EGSIE). Se refieren al concepto de “comunidades imaginadas” que forja Anderson (1991) para explicar cómo se elaboran las naciones modernas, a través de imágenes, discursos y narrativas que se solapan, y a través de los cuales se construyen las personas como miembros de una comunidad de ciudadanía nacional. Tienen dimensiones culturales, históricas y colectivas, que permiten producir una imagen de lo que la niñez debe ser (Popkewitz, Lindblad y Strandberg, 1999) y así producir su subjetividad. Además, reelaboran la noción de socialización de Durkheim (1924) en el concepto de *habitus* (Bourdieu, 1979), conjunto de prácticas sociales a partir de las cuales las subjetividades se construyen, como aprendizaje de las fronteras entre inclusión y exclusión social. En ese sentido, la inclusión aparece como la encarnación de esta comunidad que se busca construir a través de una narrativa particular que define los límites del colectivo incluido.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

En conclusión, la *inclusión social* aparece como una *condición* para la comunidad democrática y se caracteriza por la centralidad de las palabras de “identidad” y “diferencia”. Este concepto describe la inclusión como un proceso dinámico y productivo donde se encuentran interrelacionadas la inclusión y la exclusión social. Así, las distinciones y clasificaciones positivas operan en la elaboración de subjetividades “normalizadas” y “marginalizadas”, y crean la comunidad incluida.

La presentación de los dos conceptos encubiertos por la noción de inclusión fue realizada a partir de su definición como procesos distintos, rescatando los modos de comprensión y lenguajes propios de cada uno. En particular, las palabras que aparecen como claves en el concepto de educación inclusiva (diversidad, cultura escolar, calidad, eficacia) se distinguen de las que resalta la perspectiva de inclusión social (identidad, diferencia, normalización, marginalización). Ambos conceptos tienen acepciones de la inclusión particulares que llevan a investigaciones con focos distintos: el concepto educación inclusiva asume la existencia de prácticas de naturaleza inclusiva, mientras que la perspectiva de inclusión social interroga las fronteras entre grupos incluidos y excluidos y la manera en que se construyen esos límites. Estas diferencias están relacionadas con la concepción de la democracia que sustenta cada concepto.

## Dos concepciones de la democracia que impactan el nivel de análisis: Escuela o sociedad

Como ya lo hemos mencionado, ambos conceptos analizados enfatizan la importancia de la democracia y la participación en su acepción de la noción de inclusión. No obstante, profundizando la comprensión de los conceptos, se establecen diferencias en su concepción de la democracia que impactan sus decisiones en términos de unidad de investigación: la educación inclusiva se centra en la escuela; mientras que la inclusión social abarca toda la sociedad (ver Figura 1).

Desde el concepto de *educación inclusiva* parece necesario un equilibrio entre aprendizaje y participación, balanceando así la dimensión de los resultados –académicos y valóricos– y la dimensión de socialización (Blanco, 2006). Tan importante como la calidad es la participación del estudiantado en los procesos de inclusión. Según Blanco (2006), se expresa primero en una ausencia de discriminación en la escuela, lo que descansa en la *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño* (UNICEF, 2004). Segundo, se trata de la “participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas” (Blanco, 2006, p. 7, citando a Booth y Ainscow, 2000), es decir, en los procesos democráticos de toma de decisión. Según Ainscow (2004, p. 6), las “experiencias compartidas y ... negociaciones” dentro de una comunidad contribuyen al aprendizaje de la participación democrática para el alumnado. Dentro de la escuela inclusiva, la participación no sería solamente socialización no discriminatoria, sino que también el aprendizaje de los procesos democráticos a través de su experimentación concreta



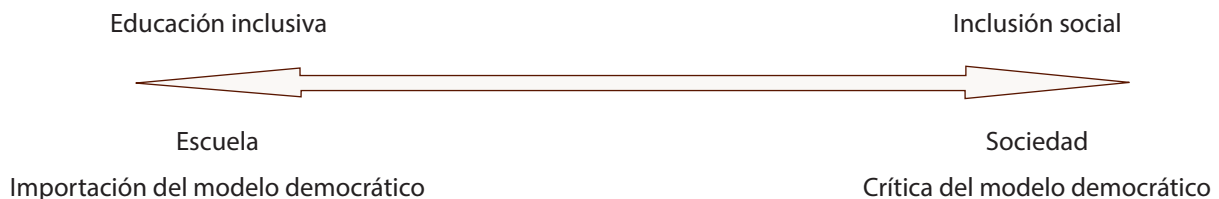
doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

en el marco de la comunidad escolar. Además, el cambio cultural en las escuelas está centrado en una transformación de las formas de liderazgo educativo, hacia prácticas más horizontales (Ainscow, 2001). Así, la perspectiva de la inclusión educativa propone importar el modelo democrático liberal de la sociedad dentro de la escuela.

La investigación ubicada en la escuela se enfoca hacia la identificación de “buenas prácticas” o “prácticas inclusivas” que podrían ser inventariadas y reproducidas en todo el sistema escolar. Se busca un modelo de escuela inclusiva que pueda ser utilizado por las políticas públicas y se cuestiona la cultura escolar tradicional. La unidad de análisis privilegiada es la escuela como comunidad y sus actores presentes o futuros, como factores de la inclusión escolar. Las investigaciones se centran en el análisis del sistema escolar (Blanco, 2006), en estudios de casos de escuelas o de aulas (Ainscow, 2000; DeMatthews y Mawhinney, 2013; Fernández, 2013) y de representaciones del personal docente y del estudiantado de pedagogía (Bhopal y Rhamie, 2014; Garnique-Castro y Gutiérrez-Vidrio, 2011; Sánchez, Díaz, Sanhuesa y Friz, 2008).



**Figura 1:** Los dos conceptos de inclusión y sus concepciones de la democracia.

**Nota:** Elaboración propia.

Por lo contrario, el concepto de inclusión/exclusión social cuestiona el modelo democrático en su conjunto y sus consecuencias en el sistema escolar. Grossman (2008) pone en evidencia la proximidad entre las discusiones sobre inclusión social y sobre educación a la ciudadanía, ambos temas de controversias que comparten la misma visión de una ética democrática. Recupera la definición que propone la ONU (1995) de sociedad integradora donde la participación democrática tiene un papel fundamental, pero agrega la necesidad de reconocer las diferencias. Así, propone una visión más pluralista que se opone a la perspectiva tradicional de la democracia como asimilación y uniformización. En ese sentido, utiliza la definición que hizo Bernstein (1996) de los derechos pedagógicos democráticos: perfeccionamiento, inclusión y participación. El *perfeccionamiento* significa el derecho de las personas a adquirir una comprensión crítica que les abra posibilidades de desarrollo personal. La *participación* prepara al estudiantado a una práctica cívica que podrán asumir a nivel político en la sociedad. La *inclusión* finalmente abarca las dimensiones sociales, intelectuales, culturales y personales dentro de la comunidad escolar. Bernstein (1996) insiste en una inclusión social que se distingue de la absorción por la comunidad, es decir, que debe mantener el derecho a la diferenciación de los sujetos y no pretender assimilarlos.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Desde esta perspectiva, se reconocen las relaciones de poder que atraviesan la sociedad y las desigualdades entre los distintos grupos sociales, ocultas por el lenguaje de "diversidad" que las neutraliza (Ahmed, 2007; Apablaza, 2015; Gualdieri y Vásquez, 2013; De la Rosa, 2015; Matus e Infante, 2011). Grossman (2008) moviliza el concepto de *ciudadanía diferenciada* elaborado por Young (1989) y que permite a la vez la inclusión social y la participación de todos los grupos. Este concepto está orientado hacia una participación de todos los sujetos en las mismas instituciones públicas, sin que deban abandonar sus identidades distintas o tener desventaja debido a estas identidades (Young, 1989). Desde esta perspectiva, las instituciones deberían "desnormalizarse" y "pluralizarse" para llegar a una igualdad cívica donde no se priorice un centro "normal" (Sapon-Shevin, 2013). La concepción de la inclusión social, en ese sentido, piensa e interroga la democracia en el marco más amplio de la sociedad, y no únicamente de la comunidad escolar.

Desde la perspectiva de la *inclusión social*, todas las escuelas son inclusivas, todas tienen un modelo de inclusión, construyen una comunidad con fronteras entre grupos incluidos y excluidos. Las preguntas que surgen desde este concepto están relacionadas con el conjunto de la sociedad, cómo se ubican una escuela particular y sus actores en ese contexto y sobre todo cómo se definen los límites de la inclusión. La pregunta de la ciudadanía no solo va más allá de la participación dentro de la comunidad escolar, sino que está relacionada con la concepción de democracia que se construye en la escuela como modelo de sociedad (Apablaza, 2014; Lindblad y Popkewitz, 2001; Poblete, 2003; Slee, 2008). Como lo plantean Graham y Slee (2008): ¿Qué hacemos para alterar la construcción del centro desde el cual se deriva la exclusión?

Las investigaciones se ubican en niveles distintos en función del concepto de inclusión privilegiado: escuela como unidad autónoma o inserta dentro de un conjunto social. No obstante, en ambos casos la aplicación de la democracia pasa por prácticas educativas que los estudios definen como colaborativas o cooperativas. En particular, la idea de colaboración ha sido desarrollada por Ainscow (2003) que insiste en los aspectos culturales y organizacionales de las escuelas. De la misma manera, Cifuentes, Torrego y Siles (2012) investigaron las distintas prácticas pedagógicas en el aula según su modelo de trabajo (*streaming*, *mixture* o inclusión) y llegaron a promover los aprendizajes cooperativos y dialógicos presentes en el modelo de inclusión. En el caso de Grossman (2008), las instituciones escolares deben implementar la participación democrática incluyendo al estudiantado en sus procesos de decisión dentro de la comunidad. Desde la misma perspectiva, analizando los efectos del currículo, Connell (1992) considera que una educación más justa y democrática debería eliminar todo tipo de evaluación, selección y clasificación en sus niveles obligatorios, para anular los mecanismos de una competencia desigual.

Ambos conceptos se focalizan en la participación democrática como una dimensión de la inclusión. Desde la *educación inclusiva*, la democracia en la escuela se puede alcanzar a partir de una transformación profunda de la cultura escolar que importe el modelo democrático en la escuela, mientras que la perspectiva de *inclusión social* cuestiona el modelo democrático y



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

propone el concepto de “ciudadanía diferenciada” como alternativa para “desnormalizar” todas las instituciones públicas. La unidad de análisis de la investigación está impactada por su concepto de inclusión, el primero centrado en la escuela y el segundo en la sociedad. No obstante, ambas perspectivas enfatizan la importancia de las prácticas colaborativas o cooperativas dentro de la institución escolar como medios para favorecer la inclusión democrática. En cambio, los principios ontológicos que sustentan estos conceptos aparecen más contradictorios en su implementación.

## Dos principios ontológicos incompatibles: Equidad o igualdad

El análisis de la bibliografía muestra que los conceptos de inclusión apelan a valores éticos fundamentales que descansan en referentes ontológicos, es decir, cómo se concibe la naturaleza de la realidad. Dos nociones en particular resaltan; estas parecen equivalentes, pero conllevan marcos de aplicación antagonistas: igualdad y equidad. El concepto de *educación inclusiva* se basa en un principio de “equidad” en pos de la igualdad futura mediante un proceso lineal, mientras que el concepto de *inclusión social* concibe la “igualdad” como un punto de partida ontológico asumido en el presente (ver Figura 2).

La palabra “equidad” se encuentra de manera recurrente en los discursos de los organismos internacionales, como lo muestra el artículo de Blanco (2006), quien define el principio de equidad como “tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad” (p. 8). Para ella, la equidad se descompone en tres dimensiones que corresponden a una comprensión sistémico-funcionalista: acceso, calidad y resultados. Sin embargo, en la definición de la Unesco (2005), que hace suya, Blanco (2006) concibe una educación de calidad en función de las dimensiones de derecho, equidad y pertinencia. Desde esta segunda definición, la equidad se descompondría, entonces, en acceso, procesos y resultados, donde la dimensión de calidad sería remplazada por la noción de proceso. Los distintos conceptos se encuentran en ambos textos y se cruzan, cambiando de nivel de análisis. ¿Es la calidad una dimensión de la equidad, o la equidad una dimensión de la calidad? En Latinoamérica, calidad y equidad aparecen como conceptos “estelares” para pensar la reforma de la educación desde el final del siglo XX (Braslavsky, 1999), es decir, permiten construir consensos simulados (Birgin y Terigi, 1998). No obstante, en los discursos internacionales de la Unesco (2005) y en la investigación de Blanco (2006) no se clarifican estos conceptos.

Sin embargo, este lenguaje de equidad permite legitimar una competencia regulada considerada sana y justa, como la de la ciudadanía frente al mercado en las democracias liberales (Apablaza, 2015; Matus e Infante, 2011). A partir de un análisis descriptivo de fuentes documentales, Sánchez y Manzanares (2014) realizan una revisión crítica de la investigación en “equidad educativa” para entender cómo se estructuran los discursos que influyen en las políticas públicas desde los años 1970. Ellos muestran que el concepto de equidad, referido a la

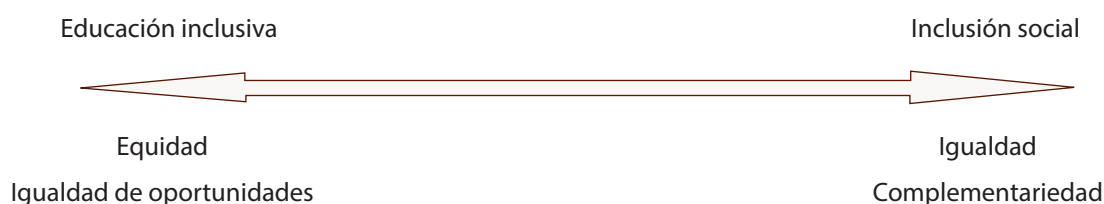
doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

*igualdad de oportunidades*, se convierte en un equivalente de la *inclusión educativa* desde los años 2000. Según su análisis, la calidad y la equidad aparecen como instrumentos al servicio de una función y misión del sistema educativo, que reside en la cohesión social, como fue identificado en el primer apartado de este artículo. Desde esta perspectiva, el proceso de inclusión se realiza a través de programas de compensación, de diferenciación o de focalización –sin entrar en las distinciones propias de cada uno– (Sánchez y Manzanares, 2014). Estos permitirían nivelar un zócalo básico a partir del cual podrían ejercerse la competencia justa y la valoración del mérito (Araujo y Martuccelli, 2015; Dubet, 2004).

Desde el concepto de educación inclusiva, la igualdad corresponde a la identidad y no reconoce las diferencias, homogeneizando los sujetos a través de la institución escolar (De la Rosa, 2015; Dussel, 2004).



**Figura 2:** Los dos conceptos de inclusión y sus principios ontológicos.

**Nota:** Elaboración propia.

En cambio, desde el concepto de *inclusión social*, la *igualdad* debe ser un punto de partida asumido al principio del proceso educativo y no una cualidad que se demuestra al final del proceso escolar, a través de los mecanismos de evaluación (Pelletier, 2011). Pelletier (2011) se refiere al filósofo francés Jacques Rancière, al sostener que la democracia se construye históricamente con base en las desigualdades. Así, la democracia griega construía un colectivo restringido de ciudadanos, hombres libres mayores de edad, que excluía a varios grupos: mujeres, personas esclavas, personas extranjeras, niñez y adolescentes. La democracia aparece como una construcción intrínsecamente desigual fundada en la determinación de una comunidad con base en dinámicas de inclusión/exclusión social (Lindblad y Popkewitz, 2001). Desde esta perspectiva, la igualdad como la democracia o la inclusión social no pueden ser metas u horizontes de las políticas, sino que deben ser cualidades asumidas y reconocidas en el presente. Entonces, el concepto de igualdad se desacoplaría del concepto de identidad, lo que permitiría reconocer al “otro ser” diferente como igual (Gualdiery y Vázquez, 2013). En efecto, las diferencias se convierten en desigualdades solo cuando se jerarquizan (Martin et al., 2005) a través de dispositivos positivos de distinción y de clasificación (Lindblad y Popkewitz, 2001).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Por lo tanto, Rancière considera que la verdadera igualdad es la ausencia de positividad, es decir, la ausencia de distinciones positivas, categorizaciones y clasificaciones, esto es, cualquier criterio objetivado que legitime las desigualdades. En el sistema educativo se puede considerar que las evaluaciones con puntuaciones permiten esta objetivación de las capacidades y constituyen un factor de desigualdad, en particular, en la medida en que las investigaciones han demostrado el impacto de factores externos a la escuela en la reproducción de las desigualdades escolares (Bourdieu y Passeron, 1970; Coleman et al., 1966). En ese sentido, la propuesta de “currículo inclusivo” que hace Connell (1992) con la eliminación de la evaluación, la selección y la clasificación en la educación obligatoria, aparece como una aplicación concreta del concepto de igualdad.

Las consecuencias de estos principios ontológicos en los diseños de políticas públicas en educación llevan a proponer e implementar prácticas concretas de inclusión en la escuela que son bien distintas. En las estrategias de equidad, se conciben programas basados en la identificación de sujetos susceptibles de ser excluidos, y la focalización con un esfuerzo de nivelación a través del principio de *igualdad de oportunidades*. En cambio, desde el principio de igualdad que sustenta el concepto de inclusión/exclusión social, cualquier categorización de las personas que objetivase sus diferencias entraría en conflicto con la concepción ontológica. Al definir los estándares de la igualdad de oportunidades, las prácticas de equidad llevarían a determinar las fronteras de lo normal y lo anormal, estandarizando a los sujetos incluidos y marginalizando a los que buscan incluir. Más aún, al diferenciar a las personas, las prácticas de inclusión contribuirían a producir su exclusión.

Desde el punto de vista de su aplicación pedagógica, el concepto de educación inclusiva implica una competencia que lleva a clasificar a individuos para determinar el éxito y por tanto a establecer estándares de igualdad/desigualdad basados en la diada identidad/diferencia. En cambio, el concepto de inclusión/exclusión social supone una cooperación fundada en la *complementariedad* de los distintos individuos en pos de un éxito común, al asumir la igualdad como un presupuesto que admite las diferencias. Por tanto, la cooperación no sería un mero dispositivo pedagógico inserto en una concepción ontológica de igualdad que admita la competencia. La cooperación aparece como un principio de relación entre iguales que tensiona la concepción de “educación inclusiva”, cuestionando el fundamento competitivo de las democracias liberales.

Los principios ontológicos en los que descansan los dos conceptos de inclusión revelan su incompatibilidad tanto a nivel teórico como en su aplicación en los diseños de políticas educativas y de prácticas pedagógicas. La tensión descrita en el apartado anterior, entre escuela y sociedad, se resolvía con prácticas participativas y colaborativas en ambos casos. En cambio, esta segunda tensión de nivel ontológico no permite la implementación de prácticas de “inclusión” congruentes en la escuela. Evidencia, así, el antagonismo entre sendas perspectivas.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

## Conclusión

El análisis de la bibliografía centrada en la noción de inclusión puso en evidencia dos conceptos que se construyen con base en comprensiones y lenguajes distintos: la *educación inclusiva* por un lado y la *inclusión/exclusión social* por el otro. Este ensayo, comparando ambos conceptos, develó la conexión entre cada concepto y su forma de producción de conocimiento. Esto aparece a nivel teórico, en los objetos y las unidades de investigación en educación; y a nivel práctico, en las políticas y las prácticas de educación.

El primer concepto define la inclusión como un instrumento de cohesión social y la concibe como un proceso lineal permanente hacia el objetivo de justicia social. El segundo concibe la inclusión como una condición para la comunidad democrática a través de un proceso dinámico interrelacionado de inclusión y exclusión social. La perspectiva de la educación inclusiva se centra en un cambio cualitativo de la cultura escolar, y pone un énfasis en los términos de calidad, de eficacia y de rentabilidad. La palabra clave de este enfoque es la diversidad. En cambio, desde la perspectiva de la inclusión social, la inclusión/exclusión es un mecanismo de normalización y de marginalización de las subjetividades de los actores, que se realiza a través de distinciones y clasificaciones positivas. Las palabras claves de este concepto son los de diferencia y de identidad.

El concepto de inclusión social implica investigaciones centradas en prácticas "inclusivas"; asumen la existencia de concepciones, escuelas o formaciones inclusivas y de obstáculos o barreras. En cambio, el concepto de inclusión/exclusión social en la escuela sugiere la indagación de los discursos y las políticas que producen los límites y las fronteras entre sectores incluidos y excluidos.

Estos conceptos presentan dos concepciones de la democracia que entran en tensión y explican su focalización en el nivel de la escuela o de la sociedad. El concepto de educación inclusiva propone una transformación de la cultura escolar para más participación, importa el modelo democrático a la escuela. A su vez, desde la perspectiva de inclusión/exclusión social existe una crítica del modelo democrático que lleva a una desnormalización de todas las instituciones y la construcción de una "ciudadanía diferenciada", a través de la educación a la ciudadanía en la escuela. Sin embargo, ambas visiones proponen la implementación de prácticas llamadas colaborativas o cooperativas en la escuela para la realización de la "inclusión".

A nivel ontológico se encuentran dos principios que sustentan cada concepto: la equidad y la igualdad. Aunque estos parezcan equivalentes, el análisis revela que no son compatibles en el diseño de políticas como de prácticas educativas. El concepto de educación inclusiva descansa en un principio de equidad como mecanismo de nivelación para alcanzar una igualdad de oportunidades, zócalo en el que se pueden ejercer la competencia y la valoración del mérito. En cambio, el concepto de inclusión social parte del punto de la igualdad por principio, separa la igualdad del concepto de identidad, es decir, reconoce al otro ser diferente como



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

igual. Las diferencias se desacoplan de las desigualdades y se cuestionan todos los sistemas de distinciones positivas, categorías y clasificaciones que las legitiman. Las prácticas pedagógicas de cooperación adquieren su sentido completo con la complementariedad que generan entre los sujetos diferentes e iguales, en oposición con el principio de competencia que sustenta las democracias liberales.

Así, la implementación de la noción de inclusión para ambos conceptos es incompatible: la educación inclusiva consiste en programas de compensación, de diferenciación o de focalización<sup>3</sup>; en cambio, desde el principio de igualdad se propone suprimir los mecanismos de diferenciación y, en particular, los sistemas de evaluación, clasificación y selección presentes en los niveles de educación obligatoria (Connell, 1992).

Los dos conceptos de "inclusión" implican, entonces, formas de producción de conocimiento que entran en tensión y en contradicción tanto a nivel teórico como práctico. Se recomienda considerar el concepto que sustente las futuras investigaciones en educación para proponer estudios, políticas y prácticas de acuerdo con el marco ontológico adoptado.

## Referencias

- Ahmed, S. (2007). The language of diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 30(2), 235-256. doi: <https://doi.org/10.1080/01419870601143927>
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education. Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27(2), 76-80. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00164>
- Ainscow, M. (2001). *Developing inclusive schools: Implications for leadership*. Nottingham, England: NCSL. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.522.3443&rep=rep1&type=pdf>
- Ainscow, M. (Octubre, 2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Ponencia presentada en el Congreso *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. San Sebastián, España. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf)
- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?* Recuperado de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR\\_articulos/investigador/articles-94457\\_recurso\\_1.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf)

<sup>3</sup> No se afirma que la educación inclusiva sea sinónimo de programa compensatorio, sino que estas son unas de las tantas modalidades que adquieren las propuestas de educación inclusiva en las políticas educativas.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Prospects/Prospects145\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf)
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities*. London: Verso.
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 7-24. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001>
- Apablaza, M. (2015). El orden en la producción de conocimiento: Normatividades en la educación chilena en torno a diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 41(Especial), 253-266. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300016>
- Aparicio, P. (2008). Los jóvenes y los retos de la inclusión educativa y laboral en Argentina, a partir de las transformaciones de los años 90. Causas, dinámicas y consecuencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/182/317>
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2015). *La escuela y la cuestión del mérito. Reflexiones desde la experiencia chilena*. *Educação e Pesquisa*, 41(Especial), 1503-1518. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141653>
- Armstrong F. (2001). Intégration ou inclusion? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. Une étude de cas. *Revue française de pédagogie*, 134, 87-96. doi: <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2774>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_07.pdf)
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- Bhopal, K. y Rhamie, J. (2014). Initial teacher training: Understanding 'Race', diversity and inclusion. *Race, Ethnicity and Education*, 17(3), 304-325. doi: <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.832920>
- Birgin, A. y Terigi, F. (1998). Proyectos escolares y formación docente: Una nueva oportunidad para pensar viejos problemas. *Pensamiento educativo*, 23(2), 165-188. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/133/public/133-342-1-PB.pdf>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Critique sociale du jugement*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Cifuentes, A., Torrego, L. y Siles, G. (2012). Presencia del streaming, mixture e inclusión en los centros educativos españoles de primaria y secundaria. Resultados de la encuesta nacional del proyecto I+D, Mixstrin. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1), 89-104. Recuperado de <https://fracasoacademico.files.wordpress.com/2014/03/agrupacion-alumnado.pdf>
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F. y York, R. (1966). *Igualdad de oportunidades en educación*. Washington D. C.: Government Printing Office.
- Connell, R. W. (1992). Citizenship, social justice and curriculum. *International Conference on Sociology of Education*. Westhill, United Kingdom.
- Connolly, W. (1991). *Identity/difference: Democratic negotiations of political paradox*. Ithaca, London: Cornell University Press. Recuperado de <https://butlerphile.files.wordpress.com/2010/06/identity-difference-democratic-negotiations-of-political-paradox-william-e-connolly.pdf>
- De la Rosa, C. (2015). ¿Quién es el otro?: Un análisis de los discursos de diversidad en estudios sobre formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 136-150. doi: <https://doi.org/10.7764/PEL.52.2.2015.8>
- DeMatthews, D. E. y Mawhinney, H. (2013). Addressing the inclusion imperative: An urban school district's responses. *Education Policy Analysis Archives*, 21(61), 1-27. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n61.2013>
- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris: Editions de Minuit. Recuperado de [https://www.pileface.com/sollers/IMG/pdf/de\\_la\\_grammatologie.pdf](https://www.pileface.com/sollers/IMG/pdf/de_la_grammatologie.pdf)
- Donoso, A., Contreras, R., Cubillos, L. y Aravena, L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación: Reflexiones desde Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 21-31. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000100002>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- Dubet, F. (2004). *L'Ecole des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* París: Seuil.
- Durkheim, E. (1924). *Education et sociologie*. París: Félix Alcan.
- Duru-Bellat, M. (2010). Las desigualdades educativas en Europa: Una cuestión de actualidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 105-130. doi: [944/reec.16.2010.7526](https://doi.org/10.1016/j.reec.2010.07.002)
- Duru-Bellat, M., Mons, N. y Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 37-54. doi : <https://doi.org/10.4000/rfp.2121>
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva posestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335. doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200003>
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/573>
- Ferrão, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 333-342. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Ferreira, M. E. (2007). The enigma of inclusion: From the intentions to the pedagogical practices. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 543-560. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000300011>
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale?: Reconnaissance et redistribution*. París: La Découverte.
- Garnique-Castro, F. y Gutiérrez-Vidrio, S. (2011). Educación básica e inclusión: Un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577-593. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3577/2691>
- Graham, L. J. y Slee, R. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>
- Grossman, D. (2008). Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: Un enfoque multidimensional. *Perspectivas*, 38(1), 45-60. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Prospects/Prospects145\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf)
- Gualdieri, B. y Vázquez, M. J. (2013). Interculturalidad hoy y aquí: Una mirada latinoamericana. *Synergies Argentine*, 2, 47-56. Recuperado de <https://alfarcolectivo.files.wordpress.com/2013/08/gualdierivazquez2013.pdf>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- Iannelli, C. (2008). Expansion and social selection in education in England and Scotland. *Oxford Review of Education*, 34(2), 179-202. Doi: <https://doi.org/10.1080/03054980701614986>
- Jorgensen, C. I y Lambert, L. (2012). Inclusion means more than just being "in": Planning full participation of students with intellectual and other developmental disabilities in the general education classroom. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 21-36. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ991531.pdf>
- Joy, R. y Murphy, E. (2012). The inclusion of children with special educational needs in an intensive french as a second-language program: From theory to practice. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 102-119.
- Knight, T. (September, 1999). Inclusive education and educational theory: Inclusive for what? Paper presented at the *British Educational Research Association Conference*, University of Sussex, Brighton. Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000001106.htm>
- Knight, T. y Pearl, A. (2000). Democratic education and critical pedagogy. *The Urban Review*, 32(3), 197-226. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1005177227794>
- Leão, G. M. (2006). Experiences of inequality: The meanings of schooling envisaged by poor youths. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 31-48. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000100003>
- Leitão, U. A. (2015). Social index of educational effectiveness: A new approach from the perspective of promoting equity. *Education Policy Analysis Archives*, 23(50), 1-26. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1915>
- Lindblad, S. y Popkewitz, T. (Eds.). (2000). *Public discourses on education governance and social integration and exclusion: Analyses of policy texts in European contexts* (Uppsala Reports on Education, 36). Uppsala: Uppsala University. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473414.pdf>
- Lindblad, S. y Popkewitz, T. (Eds.). (2001). *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power* (Uppsala Reports on Education, 39). Uppsala: Uppsala University Recuperado de [https://www.gu.se/digitalAssets/1320/1320558\\_finalreport-egsie2.pdf](https://www.gu.se/digitalAssets/1320/1320558_finalreport-egsie2.pdf)
- Lodi, A. C. (2013). Bilingual education for the deaf and inclusion under the National Policy on Special Education and Decree 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 49-63. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23/140>
- Madero, I. (2011). Inclusión y exclusión de género y clase al interior de la escuela chilena en 4 comunas del sur de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 135-145. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200008>
- Martin, F., Calmeau, R. y Chazal, Y. (2005). Mixité à l'école, apports des recherches en éducation et pratiques pédagogiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 709-728. doi: <https://doi.org/10.7202/013916ar>
- Matus, C. e Infante, M. (2011). Undoing diversity: Knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 293-307. doi: <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.573248>
- Matus, C. y Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos*, 41(Especial), 135-146. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300009>
- Matus, C. y Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: A propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Docencia*, 56, 47-56. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20150826143709.pdf>
- Messiou K. (2006). Understanding marginalisation in education: The voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 305-318. Doi: <https://doi.org/10.1007/BF03173418>
- Millet, M. y Thin, D. (2007). L'école au cœur de la question sociale. Entre altération des solidarités sociales et nouvelles affectations institutionnelles. En S. Paugam (Dir.). *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (pp. 687-704). Paris: PUF. Doi : <https://doi.org/10.3917/puf.pauga.2007.02.0687>
- Ministerio de Educación. (2010). *Decreto 170/2009. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>
- Ministerio de Educación. (8 de junio de 2015). Ley Núm. 20.845 de 29-05-2015. *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- Muñoz, M. L., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 68-79. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/646/432>
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de la mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002104>
- OCDE. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós y MEC.
- OECD. (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/programmeforminternationalstudentassessmentpisa/34668095.pdf>
- OECD. (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- ONU. (1995). *Déclaration de Copenhague sur le développement social et Programme d'action du Sommet mondial pour le développement social*. Copenhague: Sommet mondial pour le développement social. Recuperado de [http://cms.unige.ch/isdd/IMG/pdf/sommet\\_mondial\\_sur\\_le\\_developpement\\_social.pdf](http://cms.unige.ch/isdd/IMG/pdf/sommet_mondial_sur_le_developpement_social.pdf)
- Opazo, C. (s. f.). *Educación inclusiva y pedagogía en contextos de desventaja socioeconómica*. Recuperado de [http://educacion.flacso.org.ar/files/webform/eventos/ponencia%20C\\_Opazo.pdf.pdf](http://educacion.flacso.org.ar/files/webform/eventos/ponencia%20C_Opazo.pdf.pdf)
- Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_05.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_05.pdf)
- Pelletier, C. (2011). Beating the barrel of inclusion: Cosmopolitanism through Rabelais and Rancière – A response to John Adlam and Chris Scanlon. *Psychodynamic Practice*, 17(3), 255-272. doi: <https://doi.org/10.1080/14753634.2011.587613>
- Poblete, M. P. (2003). Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile). *Estudios Pedagógicos*, 29, 55-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130004>
- Popkewitz, T. S., Lindblad, S. y Strandberg, J. (1999). *Review of research on education governance and social integration and exclusion* (Uppsala Reports on Education, 35). Uppsala: Uppsala University.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

- Popkewitz, T. S., Olsson, U. y Pertersson, K. (2006). The learning society, the unfinished cosmopolitan, and governing education, public health and crime prevention at the beginning of the twenty-first century. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 431-449. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00203.x>
- Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A. y Verger, A. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales. *Perspectivas*, 38(1), 81-96.
- Reay, D. (2006). The zombie stalking english schools: Social class and educational inequality. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 288-307. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00351.x>
- Rochex, J.-Y. (2009). Expérience scolaire et procès de subjectivation. *Le français aujourd'hui*, 3(166), 21-32. doi: <https://doi.org/10.3917/lfa.166.0021>
- Rothon, C. (2007). Can achievement differentials be explained by social class alone? An examination of minority ethnic educational performance in England and Wales at the end of compulsory schooling. *Ethnicities*, 7(3), 306-322. doi: <https://doi.org/10.1177/1468796807080231>
- Rothon, C. (2008). Women, men and social class revisited: An assessment of the utility of a 'combined' schema in the context of minority ethnic educational achievement in Britain. *Sociology*, 42(4), 691-708. doi: <https://doi.org/10.1177/0038038508091623>
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S. y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 169-178. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200010>
- Sánchez, J. y Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 12-28. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/472/899>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735275>
- Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 99-116. doi: <https://doi.org/10.1080/09620210802351342>
- Slee, R. y Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192. doi: <https://doi.org/10.1080/09620210100200073>



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: [educare@una.cr](mailto:educare@una.cr)

Sullivan, A., Heath, A. y Rothon, C. (2011). Equalization or inflation? Social class and gender differentials in England and Wales. *Oxford Review of Education*, 37(2), 215-240. doi: <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.559380>

Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education*. London: Routledge and Kegan Paul.

Tubino, F. (Enero, 2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima. Recuperado de <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>

Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. Salamanca: Autor. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

Unesco. (2005). *Informe de seguimiento de la ETP en el mundo. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>

Unesco. (Mayo, 2015). *Éducation 2030. Déclaration d'Incheon. Vers une éducation de qualité inclusive et équitable et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. En *Forum mondial sur l'éducation 2015*. Incheon, République de Corée: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656f.pdf>

Unicef. (2004). *Convención internacional sobre los derechos del niño y la niña*. Paraguay: Autor. Recuperado de: [https://www.unicef.org/paraguay/spanish/py\\_convencion\\_espanol.pdf](https://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_convencion_espanol.pdf)

Youdell, D. (2006). Diversity, inequality, and post-structural politics for education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 33-42. doi: <https://10.1080/01596300500510252>

Young, I. M. (1989). Polity and group difference: A critique of the ideal of Universal Citizenship. *Ethics*, 99(2), 250-274. doi: <https://doi.org/10.1086/293065>