

REVISTA BOLETÍN REDIFE: 14 (7) JULIO 2025 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 3 DE MARZO DE 2025 - ACEPTADO EL 4 DE JUNIO DE 2025

ENFOQUE DE INCLUSIÓN EN LA ESCUELA Y CONSIDERACIONES HACIA LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA

INCLUSION APPROACH IN SCHOOL AND CONSIDERATIONS FOR MATHEMATICS EDUCATION

Jackeline Cupitra Gómez³

Universidad del Quindío

Resumen

El presente capítulo pretende visibilizar los orígenes, evolución y cambio de perspectiva de la educación inclusiva, a partir del reconocimiento del individuo, pasando por la incursión escolar y llegando a la creación e implementación de políticas educativas a nivel nacional e internacional. Condiciones que han permitido consolidar visiones más incluyentes en la actualidad, favorecidas por políticas educativas inclusivas enmarcadas en una educación para “Todos”. Esta directriz

permite cuestionar el actuar en la escuela, la transformación de las prácticas de enseñanza y el sentir ético del docente, acciones que requieren el reconocimiento a la diversidad presente en las aulas de enseñanza y la atención a las diferentes realidades, focalizando desde el quehacer docente el mejoramiento de las condiciones futuras de vida de los estudiantes. En este sentido, se hace relevante el cuestionamiento crítico sobre la articulación de la educación inclusiva y la enseñanza matemática, que permita considerar, desde el posicionamiento político, crítico y reflexivo que subyace en la Educación Matemática, acciones in(ex)cluyentes presentadas en la práctica de enseñanza, la incidencia de las políticas bajo el lema “Matemática para Todos” y los procesos de injusticias sociales develados a partir de la inaccesibilidad del aprendizaje matemático para aquellas poblaciones históricamente marginadas por su condición: social, cultural,

¹ Derivado del proyecto de tesis doctoral: *EDUCACIÓN MATEMÁTICA INCLUSIVA: ATENDIENDO A LA DIVERSIDAD EN EL AULA MEDIANTE LA REFLEXIÓN DOCENTE*.

² Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES. www.rediees.org

³ Licenciada en Matemáticas y Computación, Universidad del Quindío, Magister en Ciencias de la Educación con línea de investigación en Educación Matemática, Universidad del Quindío, Ocupación (docente), Rufino José Cuervo Sur, correo electrónico: jackeline.cupitrag@uqvirtual.edu.co.

política y económica. Todo ello con el propósito de configurar aulas de enseñanza matemática más inclusivas y justas.

Palabras Clave: diversidad, inclusión, educación matemática, injusticia, aula, enseñanza.

Abstract

This chapter aims to make visible the origins, evolution and change in perspective of inclusive education, from the recognition of the individual, through the introduction of schools, to the creation and implementation of national and international educational policies. These conditions have allowed for the consolidation of more inclusive visions today, fostered by inclusive educational policies framed within the framework of Education for “All,” a guideline that allows for questioning actions in schools, the transformation of teaching practices, and the ethical sense of teachers. These actions require recognition of the diversity present in classrooms and attention to different realities, focusing, through teaching, on improving students’ future living conditions. In this sense, critical questioning about the articulation of inclusive education and mathematics teaching becomes relevant, thus allowing us to consider, from the political, critical and reflective position that underlies Mathematics Education, in(ex)clusive actions given around teaching practice, the impact of policies under the motto “Mathematics for All” and the processes of social injustices revealed from the inaccessibility of mathematical learning for those populations historically marginalized by their social, cultural, political and economic condition. In order to configure more inclusive and fair mathematics teaching classrooms.

Keywords: diversity, inclusion, mathematics education, injustice, classroom, teaching.

Introducción

En la actualidad la Educación Inclusiva conduce al reconocimiento de nuevos retos condicionados al proceso de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de fortalecer desde el quehacer docente la atención a la diversidad presente en el aula de enseñanza. Ello permite dimensionar transformaciones de las prácticas de enseñanza para el mejoramiento de cuestiones como la oportunidad, la calidad y la equidad. Por consiguiente, se pretende visibilizar aspectos relacionados con el origen, desarrollo actual de la educación inclusiva, sobre todo la incidencia que en la reflexión docente tienen el respeto por la identidad, el reconocimiento de la heterogeneidad y la perspectiva hacia la configuración de instituciones y aulas de enseñanza más inclusivas. En este sentido la Unesco (2017) plantea la responsabilidad que se transfiere a los docentes para entender y afrontar prácticas inclusivas (p.35). Este asunto es relevante en un contexto social de exclusión o deserción escolar en el cual, marcado por discursos con poco impacto para “el acceso universal a la enseñanza, planes de retención escolar, introducción de nuevas tecnologías, políticas y sistemas jurídicos que abonan la inclusión de todas las poblaciones dentro del sistema escolar público” (Skliar, 2015, p.9). Ello pone de manifiesto el desafío de encontrar coherencia entre las políticas inclusivas, la práctica docente y vinculación del entorno cultural, social, político o económico, como aporte en el mejoramiento futuro del individuo y ajuste al proceso inclusivo en cualquier área del conocimiento.

A partir de lo anterior, se visiona una Educación Matemática Inclusiva, la cual conlleva una responsabilidad reflexiva aún mayor, que sugiere incursionar en los espacios de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, especialmente para aquellas poblaciones que han sido marginadas “a causa de factores como

el género, la edad, el lugar donde se encuentran, la pobreza, la discapacidad, el origen étnico...” (UNESCO, 2020). Permitiendo, develar acciones excluyentes alrededor del aprendizaje matemático, basado en estigmatizaciones históricas, que deben ser afrontadas para poder avanzar en la configuración de aulas de enseñanza matemática, más inclusivas, democráticas y justas, entendiendo también que tanto el fracaso como exclusión escolar, están dados según (Valero y García, 2014) por “una configuración misma de las normas culturales de cierta época. La exclusión es, entonces, una condición de las relaciones de poder desplegadas en la institución de la escuela moderna y de las matemáticas escolares” (p. 511). Es importante reconocer el proceso de humanización que se debe gestar desde la formación de profesores constituido de manera inicial, a partir del conocimiento histórico de la educación inclusiva y la trascendencia de cambio reflejada la estructuración una Educación Matemática Inclusiva, posicionada en la configuración de aulas de enseñanza matemáticas que respeten la multiculturalidad, las voces y contextos de los estudiantes, y permita trascender hacia una perspectiva socio cultural.

Desarrollo

1. Educación Inclusiva: Génesis y evolución

En primera instancia, se presenta un trazado histórico de inclusión, desde su génesis, seguida por diferentes normativas dadas a nivel nacional e internacional, igualmente los avances y visiones que se tienen de la educación inclusiva en la actualidad.

1.1 Renacimiento: valoración del individuo desde consideraciones médicas y estigmatización social

Aunque actualmente, se han generado cuestionamientos sobre procesos educativos inclusivos, no siempre ha sido de interés o relevancia para la comunidad, por tanto, se precisa explorar el entramado histórico – cultural que configura el avance de las prácticas y el discurso sobre inclusión del individuo diverso en el campo educativo, dadas en diferentes épocas.

A partir de lo anterior, se sitúa en el siglo XVI época del renacimiento los primeros intereses por las personas “diferentes”, por lo que se hace referencia al benedictino Pedro Ponce de León quien pasó mayor parte de vida en el monasterio de San Salvador (Burgos), siendo defensor ferviente del aprendizaje de los sordomudos; en este sentido, el lograr que según (González y Calvo, 2009) “los mudos pudieran hablar, leer y escribir y que, además por ese mismo camino, alcanzaran un dominio cultural mayor, le sitúan como iniciador de la educación especial” (p. 628). Por otra parte, también se empezó a mostrar interés por aquellas personas que presentaban características llamativas, en el rango de los problemas psiquiátricos o cognitivos. En dicha época, según lo referenciado por (Macías, 2010) se brindaba “un trato más humanitario hacia el colectivo de personas marginadas en general. Las órdenes religiosas consideran a los deficientes como personas y la atención educativa se inicia con los deficientes sensoriales”, (p. 72). En la siguiente tabla se nombran algunos aspectos relevantes dados en diferentes momentos:

Tabla 1 Investigación sobre origen de la educación

Fecha	Descripción	Autor
Siglo XV (1 Junio de 1410)	Se crea en Valencia el hospital para los inocentes. Por el fray Joan Gilabert Jofré, con la finalidad de dar protección a los “locos e inocentes”. Considerado primer hospital psiquiátrico del mundo.	(López – Ibor, 2008)
Siglo XVI	Se publica la doctrina para los sordo–mudos por fray Ponce de León, considerado uno de los primeros educadores de personas sordas en el mundo.	(González y Calvo, 2009)
Siglo XVI Etapa Moderna	Se crean centros especiales para los denominados “subnormales”, para contribuir el mejoramiento de los mismos mediante procesos médicos asistenciales, por lo cual era considerada como una patología.	(Solís, 2011)
Siglo XVIII	Se construye el alfabeto de signos para sordos por Jacob Rodríguez Pereira, considerado el primer profesor de sordos en Francia quien consigue enseñar a hablar a personas sordas. Se crea la primera escuela de sordomudos.	(Colmenero, 2015; López, 2010)
Siglo XVIII	Valentin Hauy, crea el primer instituto para ciegos en el cual se desarrolla el alfabeto en alto relieve, creado por Luis Braille en 1829.	(Henri, P., 1984)
1828	Se habilitan las primeras escuelas de atención a “deficientes”, sustentadas en los resultados de Tirad (1775- 1838). Quien demuestra mediante trabajos, que se puede educar a los “débiles mentalmente”.	(Parra, 2010)
Final del Siglo XVIII	Esquirol, plantea los primeros criterios del diagnóstico diferencial de las deficiencias mentales, entre los que nacen con deficiencia y los que la padecen después.	(González, 1997)
1857	Se puede decir que se da inicio a la educación especial, con la Ley Moyano, se difunde la educación obligatoria, aunque no se fundamenta hasta la prohibición del trabajo a menores de edad.	(De Puelles, 1982)

La tabla 1 muestra el reconocimiento y evolución de las personas catalogadas como diferentes, relacionados teóricamente desde sus inicios hasta el siglo XVII, donde se reconoce la educación obligatoria y la vinculación de todos los menores de edad. Fuente: elaboración propia.

En esta etapa, se da prioridad a las apreciaciones médicas y se brinda una apertura hacia la orientación “educativa” para aquellos individuos con dificultades cognitivas, teniendo mayor facilidad de acceso aquellas familias con alta representación social o con mayor poder adquisitivo. Sin embargo, se resalta el trabajo realizado por aquellos investigadores de la época, interesados en el avance educativo de aquellas personas rezagadas por dicha cultura o sociedad. En este sentido, Luis Vives (1526 citado por Spicker, 2010) publica *Subventio Pauperum*, considerado uno de los tratados humanista más utilizados en Europa, sobre ayuda al pobre y necesitado. Así, (Vergara, 2002) señala que a partir de ese momento se abre “un nuevo campo para la educación social que tendrá en sucesivas medidas asistenciales y culturales: cofradías, casas de doctrinos, asilos, hospitales, orfanotrofios, etc. sus manifestaciones más significativas”, (p. 138).

1.2 Siglo XX: Dilema de la educación en “aulas especiales”, inicio hacia una visión de aula inclusiva

A inicios del siglo XX, se da la apertura de instituciones que contribuían en el cuidado de los niños con características especiales, pero se realizan actividades que no tenían direccionamiento totalmente educativo (López, 2018, p.45), ya que se sostiene que el individuo nace con dificultades genéticas, las cuales son insuperables. Es así, como nace la “pedagogía terapéutica”, además de dos tendencias importantes para determinar la priorización de la educación de los deficientes; la primera tendencia defendida por los médicos, quienes aseguraban que las dificultades del organismo se generan en diferentes etapas del desarrollo humano, y la otra defendida por los pedagogos quienes aseguran que dichas deficiencias están generadas por la intervención de factores psicológicos y pedagógicos, de allí la importancia de tener en cuenta los factores contextuales (Dussan, 2011, p. 141). En este sentido, se referencian momentos importantes para el avance del proceso inclusivo en la siguiente tabla.

Tabla 2 Hacia una visión de aula Inclusiva

Fecha	Descripción	Autor
1905	Se decide crear aulas especiales para personas con “retraso mental”. A las cuales se les ha aplicado una prueba de coeficiente intelectual con anterioridad y cuyo resultado han sido deficientes. No son escolarizados en aulas ordinarias de España.	(Galván, 2011)
1905	Tendencia “homogenizadora” para el que se saliera de lo “normal”. Se regula ingresando a un aula especializada. Pero esta tendencia también se da para otros colectivos sociales dados en género, cultura, condición racial, donde varían los contenidos de enseñanza. Modelo “segregacionista y asimilacionista”, en el cual se entiende la diferencia y la diversidad como un déficit de la persona.	(Dussan, 2011) (Doménech y Molinier, 2014)
1959	El danés Bank – Mikkelsen, brinda el paso de la educación especial a la educación integrada, dando origen al principio de la normalización y sugiere que las personas con dificultades mentales deben llevar su vida lo más normalmente posible.	Dussan (2011)
1978	Informe Warnock, el cual afirma que una persona con Necesidades Educativas Especiales (NEE), debe ser aceptado tal y como es, con igualdad en derechos y con las mismas oportunidades para desarrollar sus capacidades.	(De la Torre, 2020)
1994	Declaración de Salamanca, donde se propone la reforma de la escuela tradicional, dando espacio a las nuevas estrategias globalizadas de educación para niños y niñas de NEE, lo cual requiere un cambio políticas educativas, económicas y sociales.	(Dussan, 2010)

La tabla 2 Muestra los primeros inicios y normativas orientadas hacia concepción de Educación Inclusiva. Fuente: elaboración propia.

Atendiendo diferentes referencias bibliográficas sustentadas en el siglo XX, se hace necesario resaltar que dicha época se va direccionando hacia un enfoque educativo; origen dado en 1905, a partir de la propuesta tendiente a ofrecer una educación especializada, en instituciones especiales con personal capacitado, y las cuales tenían como único fin atender las personas que presentaban “retraso mental”, concepto que fue cambiando debido a la aceptación en las diferentes instituciones, de los estudiantes que presentaban inconvenientes en las escuelas con estudiantes “normales”. Así mismo, (Dussan, 2011) menciona que “el resultado de este proceso fue un mínimo avance en las necesidades funcionales de la persona, lo cual condujo a que la segregación y marginación de los alumnos fuera en aumento, y que las instituciones especiales se caracterizaran en este aspecto” (p. 142).

A partir de lo anterior, surge en 1969 el principio de la “normalización”, el cual fortalece la visibilización de las personas discapacitadas, y propone atender de manera digna las necesidades de aquellas personas, no solo en su parte médica sino en la adaptabilidad de su entorno para una mejor condición de vida. Por consiguiente, surge el informe Warnoc desde el cual se consolida la “normalización” como el inicio para aceptar a un estudiante con Necesidades Educativas Especiales (NEE) dentro del contexto social, tomando en cuenta las capacidades y oportunidades que merece, con igualdad de derechos; dando paso a la conceptualización de integración educativa desde la accesibilidad a las instituciones para los niños con Necesidades Educativas Especiales, los cuales pueden presentar o no, discapacidad, mediante la vinculación a “la comunidad educativa y aprender de acuerdo a

sus capacidades y desarrollarse en un ámbito cálido y armónico en conjunto con su sociedad y cultura” (Dussan, 2011, p.143). Finalmente es de resaltar, que, aunque se avanza en las propuestas sobre la dignificación del individuo, se continúa haciendo énfasis sobre un individuo física o cognitivamente discapacitado.

1.3 Siglo XXI: deconstrucción y reflexión sobre discurso de Inclusión en el contexto educativo.

Considerando, la facilidad del intercambio cultural, la fluctuación en los procesos económicos, sociales y políticos que se dan en la actualidad; se hace necesario visionar la educación como la oportunidad de avanzar en: la accesibilidad de conocimientos, igualdad de condiciones laborales y la aceptación de la diversidad en las situaciones propias del ser humano; en la Agenda 2030 se declara la necesidad de fortalecer el desarrollo sostenible desde el mejoramiento económico, el desarrollo social y el sostenimiento ambiental, con el objetivo referenciado en (Naciones Unidas, 2015) de “hacer realidad los derechos humanos de todas las personas y alcanzar la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas.” (p. 1). En este sentido, surge la necesidad de analizar las realidades que se dan frente al discurso sobre la Educación Inclusiva, y la manera como propone abordar según (Skliar y Pérez, 2013) “la seguridad instalada por los significados *sin sentido*, previamente fabricados y heredados con cierta pasividad por la historia y las instituciones de nuestras sociedades” (p.23).

Por consiguiente, la dimensión de educación inclusiva no debería quedar solo bajo el fortalecimiento del diálogo hacia las dificultades cognitivas, físicas o riesgos psicosociales, sino que, además, se deben equiparar las condiciones educativas alrededor de la interculturalidad, el género, la visión política, entre otras. Así, es pertinente tomar conciencia

que el llamado al cambio que se hace tanto a la sociedad como a la escuela, también va dirigido al reconocimiento de otras poblaciones que han sido rezagadas o estigmatizadas dentro del contexto socioeducativo como es el caso de los inmigrantes, las poblaciones indígenas y las personas en situación de pobreza, entre otros; por tanto, (Arroyo, 2013) señala que “es una situación de cambio global que provoca la necesidad de revisar los planteamientos del proceso de enseñanza y aprendizaje para responder a las nuevas necesidades sociales” (p. 146).

También, se hace necesario consolidar en la escuela espacios más inclusivos donde se reconozca la importancia de la igualdad, desde la conservación de la especie humana, la preservación de su ecosistema y la posibilidad de ser vinculado sin excepción al avance tecnológico; tomando en cuenta las necesidades contextuales, que requieren de un ecosistema más sostenible en el tiempo, que conlleve a la preservación del hombre y otras especies; así mismo, la accesibilidad tecnológica como instrumento para analizar los avances o limitaciones de diversos contextos y el propio, considerando la importancia de reestructurar la construcción del conocimiento, al igual que las competencias a desarrollar en las diferentes instituciones, En este sentido (Booth y Ainscow, 2015), consideran que “la educación tiene que ser parte de la solución (¡Y no parte más del problema!), frente a la presión de los problemas sociales y medioambientales de carácter nacional y global” (p. 38). Así mismo, se hace relevante la visión de Ocampo (2016), en cuestión de:

examinar críticamente el devenir histórico, ético, político y pedagógico de la Educación Inclusiva y, su situación actual, entendiendo a ésta, como un dispositivo de reforma social y educativa más amplia, destinada subvertir y combatir los sistemas de regularidades

hegemónicas que sustentan los mecanismos de producción de las principales patologías sociales crónicas, así como, los dispositivos de disciplinamiento de la subjetividad y las múltiples tecnologías de invisibilización (p.8).

Consecuentemente, el discurso y práctica sobre educación inclusiva articuladas de manera coherente con respecto a la variabilidad y celeridad del siglo XXI; llevando a reflexionar sobre ¿cómo ser un profesor más incluyente? y ¿cómo estar generando prácticas de enseñanza, que realmente sean incluyentes? Dado que, en la actualidad, se argumenta la Educación Inclusiva de acuerdo a las pautas y normativas, dadas por los diferentes entes gubernamentales a nivel nacional e internacional, y las diferentes entidades educativas que configuran los principios inclusivos hacia la universalización del aprendizaje para personas con NEE, en los cuales atendiendo a (Valero, 2018), se percibe “fragilidad de ideales como la democracia, la justicia social, la equidad, la igualdad y la inclusión” (p. 43), aspectos que limitan la posibilidad de trascender en procesos de inclusión cultural, social, política y económica. En este sentido, se debe trascender hacia una mirada más crítica y justa, sopesando las diferentes oportunidades enmarcadas en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, en una sociedad culturalmente diversa; la cual se divisa hacia una educación inclusiva que según (González, 2019) “ha de concebirse como una estrategia de subversión de los modos de pensar y practicar la educación; como tal, deviene en un dispositivo de producción de la producción” (p. 74), es decir, se precisa tomar en cuenta la heterogeneidad presente en el aula de enseñanza matemática, la aceptación por la identidad de cada estudiante y el proceso ético de articulación de la a con las necesidades propias de los contextos.

En el mismo sentido, es importante analizar los niveles ontológico y epistemológico, ya que el primer nivel ayuda a entender las diferentes

creencias que inciden de alguna manera en el aspecto discursivo sobre educación inclusiva, y el segundo nivel permite a los docentes, estructurar tal y como lo referencia (Ocampo, 2015), los diferentes “espacios de inclusión excluyente derivados de múltiples acciones basadas en el discurso de la educación inclusiva.” (p.20). Por tanto, se hace necesario considerar la interrelación que debe existir entre el conocimiento, el discurso y la práctica de una educación más inclusiva, la cual debe estar enmarcada en un posicionamiento crítico, configurado en una educación hacia la justicia social; tomando en cuenta acciones reflexivas entorno al campo metodológico, pedagógico, social y normativo de la Educación Inclusiva, se pueden identificar factores álgidos; los cuales deben ser reconocidos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diversos grupos sociales. De igual manera, es importante hacer énfasis en que, hasta el momento, la educación inclusiva consta de diferentes interpretaciones, considerando que se carece de una construcción “teórica y epistemológica” (Ocampo, 2016, p.37), que fortalezca el posicionamiento sólido del discurso y la práctica educativa.

1.4 Normativas Internacionales sobre Inclusión

En la Declaración de los Derechos humanos artículo 26, se identifica la importancia de una educación con aceptabilidad para todos, sin distinción de género, raza o condición religiosa, además se considera el desarrollo de la libre personalidad; iniciando una mirada inclusiva al tener en cuenta contextos diversos de población en el campo educativo, así el artículo 26 considera los siguientes términos:

Artículo 26. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a

la instrucción elemental, que será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento al respeto de los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de todas las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la Paz.

Los padres tienen el derecho preferente de escoger el tipo de educación que abra de darse a sus hijos.

Por tanto, las “Declaraciones Internacionales jalonan y sancionan el reconocimiento legal y social de los derechos, a la vez que realizan una labor formativa” (Torrijo, 2009, p. 161), permitiéndonos reflexionar acerca de las condiciones y necesidades sociales, culturales políticas y económicas, propias de cada entorno. Formulando así, la importancia del contexto normativo y su configuración en el campo institucional.

En cuanto a la Declaración de los Derechos de los Niños, se decreta con el fin de tener una infancia feliz, consolidando su bienestar y el de las demás personas, con lo cual se estipulan 10 principios, de los cuales tres de ellos se proyectan hacia una educación inclusiva, dichos principios se encuentran reflejados en el siguiente esquema.

Figura 1 Principios derechos de los niños.

Principio 1	Principio 5	Principio 7
• El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en la declaración sin distinción de raza, color sexo religión, posiciones políticas, origen nacional o social, condiciones económicas, entre otras.	• El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiera su caso particular.	• El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria. Se le dará una educación que favorezca su cultura en general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual

Nota. En el gráfico se representan algunos principios que se direccionan hacia una Educación Inclusiva, consignados en la Declaración de los derechos de los niños, (1959).

Fuente: elaboración propia.

Los anteriores principios, se enmarcan hacia el inicio de una educación inclusiva, constituyendo aspectos trascendentes hasta la actualidad, tales como: el respeto a la diversidad, aceptación de diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, y la posibilidad de una educación en un contexto con igualdad de oportunidades. Acotando que, a pesar de existir directrices de avanzar hacia una educación inclusiva, se presentan intereses nacionales e internacionales en el campo de la educación y economía, que estratifican las instituciones educativas e igualmente a los diferentes países entre sí, a lo que se le ha llamado “a just injustice or a just inequality be highlighted” [una injusticia justa o una desigualdad justa] (Pettersson, Popkewitz y Lindblad, 2016, p.181).

En junio de 1994, se reunieron en Salamanca representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, con la colaboración de la UNESCO; conferencia en la cual se proclamó la Declaración de Salamanca con el fin de estipular en los países desarrollados, políticas integradoras en el campo educativo, promoviendo una educación para todos. En dicha Declaración, aunque se habla de integración, se trasciende en su aplicabilidad a una educación

Inclusiva, así que el principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades, Declaración de Salamanca⁴ (1994).

En la conferencia Mundial de Educación para todos, realizada en Jomtien en 1990, se culmina con la Declaración Mundial de Educación para todos, respecto a esta conferencia (Ferrer, 2008, p.84) refiere, que llamó la atención, los siguientes aspectos:

- En primer lugar, se destacó la posibilidad de brindar a toda la población de todos los países, una educación básica completa

⁴ 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, España, 7-10 de junio de 1994

con tecnologías de la información y comunicación.

- Se aborda la educación de las mujeres, configurada desde la igualdad de condiciones y considerada como una opción para el desarrollo de su entorno. Igualmente se vislumbra como una cuestión de justicia social.
- Se señala la importancia de avanzar en la mejora de la calidad de la educación e igualmente la importancia de diseñar mecanismos de evaluación de resultados.

Asimismo, (Parra, 2010, p. 78) afirma que en la Conferencia Jomtien, la cual está configurada bajo el movimiento de educación para todos, se determinaron tres problemas significativos, relacionados a continuación: Las oportunidades educativas eran limitadas, muchas personas tenían poca o ningún acceso a la educación.

La educación básica, estaba concebida en términos restringidos de alfabetización y cálculo, más que como una base más amplia para de aprendizajes para la vida y la ciudadanía.

Ciertos grupos marginales, personas con discapacidad, grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres entre otros, enfrentaban el problema de ser excluidos de la educación.

En el Foro Mundial de Educación Dakar, se constituye (la Declaración de Dakar, 2000, p.10) la cual media por los menos favorecidos, entre los que se encuentran niños trabajadores, aquellos que viven en área lejanas, personas víctimas del conflicto, minorías étnicas y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje. Ya en la Declaración de París se garantiza la igualdad de grupos que no están representados, como trabajadores, pobres, minorías, personas con discapacidad migrantes, refugiados y otros sectores vulnerables de la población (UNESCO, 2009).

Es pertinente aclarar que, para el direccionamiento hacia una Educación Inclusiva, se tienen en cuenta las orientaciones dadas por organismos internacionales como la UNESCO quien promueve el acceso de la educación para la mayoría todas las personas. Por tanto, se generan políticas educativas en América Latina, que propenden por la incursión a una Educación Inclusiva de calidad, en la siguiente tabla se encuentran relacionadas algunas de ellas:

Tabla 3 Normativas Inclusivas en Latino América

MEXICO	En el 2002 se crea el programa Nacional de fortalecimiento de la Educación Especial. En 2013 se conforma un programa en articulación con otros ya existentes con el fin de atender a una población diversa, denominado Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa, (Cedillo, 2018).
CHILE	Año 2015 se aprueba la Ley de Inclusión Escolar, se propone una educación para todos, para que independientes de sus diferencias, puedan desarrollarse al máximo en sus habilidades personales, académicas y sociales (Mesa Técnica Educación Especial, 2015). En 2018 se declara la Ley de Educación Superior, N°21.091 – 2018, en la cual se propone que el Sistema promueva la realización de ajustes razonables para permitir la inclusión de las personas con discapacidad. (Contreras & Ivonne, 2018).
ECUADOR	Se la reforma de la constitución de 2008 se reflejan políticas educativas para propiciar la inclusión educativa, con lo cual en el artículo 47 sección sexta se señala “(...) el estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social” (Constitución de la República del Ecuador, 2008) Actualmente el 15 de agosto de 2013 el Ministerio de Educación de Ecuador mediante el Acuerdo No. 0295-13, expide la normativa referente a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación ordinaria o en instituciones educativas especializadas.
ARGENTINA	Se acuerdan en 2011 unos lineamientos desde del Consejo Federal de Educación, los lineamientos educativos para la “Modalidad de educación especial”, a partir de la Resolución CFE N° 155. Por tanto, en 2012 se propone concretar un marco donde las modalidades de enseñanza, en tanto transversales a los distintos niveles del Sistema educativo, coadyuven a garantizar la igualdad en el derecho a la educación, mediante procesos de articulación y responsabilización de todos los actores involucrados (Paladín, 2013).

La tabla 3 referencia políticas y normativas orientadas hacia educación inclusiva, de algunos países Latinoamericanos.

Fuente: elaboración propia.

1.5 Normativas Nacionales

El campo de la Educación Inclusiva en Colombia ha venido generando cambios en procesos de enseñanza y adaptaciones en las Políticas Educativas, por lo cual se ha generado reflexiones tanto en docentes como en investigadores, sobre la atención a la población desde un contexto inclusivo.

En la Ley General de Educación (Ley de 1994), se acuerda el principio de integración académica y social, dirigido específicamente a las personas con limitaciones físicas o capacidades o talentos excepcionales; también se relacionan los grupos

étnicos, su identidad cultural e integración dentro del Sistema General de Educación. Ya en el Decreto 2082 de 1996, se establecen los parámetros de atención individualizada en el contexto institucional, el diseño de instrumentos para la atención a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y vinculación de profesionales para la atención a dicha población.

Desde el Ministerio de Educación (MEN), se estipulan decretos y leyes enmarcados en procesos educativos inclusivos, los cuales se reflejan en los siguientes documentos.

Tabla 4 Decretos y Leyes en Colombia

Nombre	Descripción
Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad	La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, fue aprobada en Colombia mediante Ley 1346 de 2009, ratificada el 10 de mayo de 2011 y entró en vigor el 10 de junio de 2011. En la Convención se esbozan los derechos civiles, culturales, políticos, sociales y económicos de las personas con discapacidad. Los Estados Miembros que han suscrito la Convención convienen en promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y equitativo de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad, así como el respeto sistemático de su dignidad inherente.
Documento CONPES Social 166 de 2013	Este documento tiene como objetivo principal precisar los compromisos necesarios para la implementación de la “Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social”, como parte del Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014, “Prosperidad para Todos.
Resumen Documento CONPES Social 166 de 2013	Este documento resume el CONPES Social 166 de 2013, el cual se convierte en un importante insumo para orientar la formulación de políticas de discapacidad nacional, sectorial y territorial en pro de la garantía de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, en condiciones de igualdad.

Documento de Lineamientos generales para la implementación de la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social en entidades territoriales 2013 - 2022	Este documento detalla el proceso metodológico, conceptual y programático desarrollado de forma participativa, intersectorial y concertada para la construcción de la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social y suministra los lineamientos a ser tenidos en cuenta por el territorio nacional para la implementación, con el fin de garantizar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos y libertades para todos los colombianos con discapacidad.
--	---

La tabla 4 Relaciona los decretos y leyes más representativos de Colombia, configurando la implementación hacia una educación inclusiva, dichas políticas se encuentran bajo las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014). Fuente: elaboración propia.

En cuanto a normativas en Educación Superior, (Martín, Sarmiento y Yarime, 2013) en su artículo *Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad*, mencionan los tres componentes para intervención a la discapacidad, planteados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y la importancia de hacerlos visibles en las Instituciones de Educación Superior (IES) de Colombia, sustentando que se encuentran dirigidos a toda la sociedad, así: “Promoción de entornos protectores y prevención de la discapacidad, promoción y fomento de condiciones y comportamientos saludables, y equiparación de oportunidades.” (p. 18). La Educación superior, de esta forma, debe focalizarse hacia la implementación modelos que relacionen como menciona (Orozco y Molina, 2020), “las necesidades actuales de integración social, dejando atrás aquellos modelos cuya vigencia es incierta porque tienden a ser insuficientes al favorecer a una élite y no a todo el conjunto social que fundamenta su razón de ser.” (p. 295). En este sentido, los componentes inclusivos deben verse reflejados, en las diferentes normativas y prácticas impartidas en las Instituciones Educativas de orden Superior.

Finalmente, la investigación enfocada a las normativas de evaluación nacionales, referentes a la educación inclusiva universitaria, han reforzado la necesidad de un vínculo coherente entre el sistema educativo y las legislaciones que abogan por una educación inclusiva. Así, en el trabajo investigativo denominado *Un camino hacia la educación Inclusiva: Análisis de normatividad, definiciones y retos futuros*, (Quintanilla, 2014), menciona que es importante reconocer que en Colombia no sólo basta con promover medidas legislativas coherentes con la educación inclusiva, sino implementar lo propuesto al sistema educativo (p. 16); por consiguiente, propone cuatro desafíos centrales en los que Colombia debe trabajar, los cuales se encuentran referenciados a continuación.

Tabla 5 Propuestas de normativas en Evaluación Inclusiva

Tipo de Evaluación	Definición
Evaluación generadora de cambio de mentalidades	Se debe comprender que la evaluación debe darse en un proceso continuo, sistemático y participativo, así como influir tanto a nivel institucional, como en el aprendizaje de los estudiantes.
Evaluación como componente del marco curricular	El cual además de estar diseñado de manera coherente para cumplir su función necesaria, debe contar con una minuciosa revisión y ajustes al marco curricular, según sean las necesidades.
Evaluación como motivadora y soporte de los aprendizajes	Este punto es clave en el proceso de evaluación, ya que en la mayoría de casos se asume la calificación como fin último, y se deja de lado los intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje y recursos que utiliza cada estudiante en su proceso evaluativo.
La evaluación, sus múltiples finalidades y usos complementarios	En busca de presentar transformaciones sociales y culturales, se deben cumplir desafíos como: correcto seguimiento a los resultados académicos, evaluaciones externas y uso pedagógico de los resultados, seguimiento a los egresados y evaluación al proceso de inclusión.

La tabla 5 tiene en cuenta la postura y referencias dadas por Quintanilla (2014), para realizar una evaluación desde concepciones inclusivas en el contexto universitario. Fuente: elaboración propia.

1.6 Principios de una educación inclusiva en la escuela

Sustentado en la definición de educación inclusiva de la UNESCO (2008), la cual se refiere “un proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos”, inmerso en un contexto diverso sin discriminación, por consiguiente, Llera y Sánchez (2011) en su artículo titulado *Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro*, proponen unas características relevantes las cuales se encuentran direccionadas hacia una educación inclusiva institucional (p.212), representadas a continuación:

Figura 2 Referentes para una Educación Inclusiva.

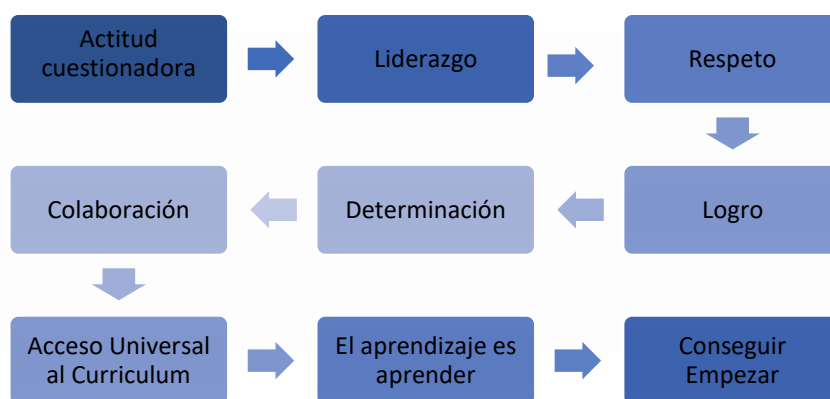


Nota. Adaptado del artículo "Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro" (Llera y Sánchez, 2011). *Fuente: elaboración propia.*

Por otra parte, en el libro titulado *Educación Inclusiva*, Moliner (2013) argumenta que "La inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas: culturas, políticas y prácticas" (p.59). Exponiendo la importancia de un modelo de mejora y transformación que se debe consolidar en los centros educativos.

Por consiguiente, en la búsqueda de construir propuestas para favorecer una educación inclusiva, Bunch (2008) en su artículo *Claves para una educación inclusiva exitosa*, sugiere unas propuestas para generar espacios institucionales inclusivos (pp. 80-88), los cuales se encuentran reflejados a continuación:

Figura 3 Institucionalidad inclusiva.



Nota. Adaptación de la propuesta realizada por Bunch (2008). *Fuente: elaboración propia.*

En cuanto a las prácticas educativas inclusivas, Booth, y Ainscow (2015) en su propuesta *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, argumentan la posibilidad consolidar instituciones educativas más inclusivas desde la percepción del cambio, iniciando por el análisis del contexto, creación de material y vinculación de todos los actores de la comunidad educativa, hacia la apropiación e implementación de un plan inclusivo (p.13). En este sentido, el artículo *Programas de Integración Escolar en Chile: Dilemas y posibilidades para avanzar hacia Escuelas Inclusivas* referencia que “transformar las prácticas pedagógicas e institucionales supone romper con una lógica escolar pensada desde y para un aula homogénea y nos interpela a explorar las maneras en que podamos reconocer la diversidad como un valor educativo” (Alarcón, Alegría y Cisternas, 2016, p. 5). Atendiendo lo anterior, se hace necesario la reflexión del profesor sobre prácticas que permitan el acceso matemático de una forma más inclusiva, democrática y justa; valorando la heterogeneidad a partir de la diversidad cultural, social, política y económica presente en el aula de enseñanza matemática.

2. Estructuras escolares y prácticas normativas desde consideraciones In(ex)clusivas

Considerando la Educación Matemática como actuar político, y compromiso ético de la enseñanza con una visión inclusiva, se considera realizar un reconocimiento crítico sobre aspectos administrativos, curriculares y pedagógicos, que se han establecido en las estructuras escolares y las prácticas de aula; desde propuestas investigativas o intervenciones que consideran procesos (in)exclusivos, y el avance del proceso enseñanza – aprendizaje de las matemáticas en contextos diversos. En este sentido, el reconocimiento del otro y las dificultades para desarrollar actividades en la

clase de matemáticas, puede generar procesos excluyentes, que directamente van generando barreras en el aprendizaje matemático. Por ejemplo, (Valoyes-Chávez, 2024) relata cómo se desde el campo de la Educación Matemática, se dan posiciones radicales donde se estigmatizan a los estudiantes negros desde una “dificultad racial” para no entender o acceder a las matemáticas de manera significativa (p.55). En este sentido, es pertinente analizar las subjetividades creadas desde el establecimiento de normativas educativas a través de la historia; al igual que la homogenización que se establece en el desarrollo curricular, pretendiendo lograr los mismos conocimientos mediante procesos igualitarios del aprendizaje dentro de aulas socialmente diversas; así, (García, 2021) señala que se reflejan procesos de exclusión en “la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas” (p. 9).

De acuerdo, a las propuestas educativas dadas en la actualidad desde la diversidad cultural, económica, religiosa, política, entre otras. Es necesario, reflexionar sobre los lineamientos curriculares que teorizan escenarios inclusivos, y las dificultades presentadas en el actuar real de estos procesos desde la Educación Matemática, análisis que posibilita identificar situaciones de exclusión, injusticias o dificultades en el desarrollo social, de los estudiantes. Teniendo en cuenta que nuestro contexto social, cultural y económico tiende a presentar cambios drásticos de un lugar a otro, se debe articular la Educación Matemática con su visión Crítica - Política, permitiendo dar paso a la reestructuración de las prácticas docentes dentro de los diversos contextos educativos dados en Colombia. Estudios realizados, soportan que la marginación dada en las matemáticas por gran parte de los estudiantes, no obedece a dificultades cognitivas, sino también a marginaciones históricas, relacionadas según (Di Franco, Ferreyra y Di Franco, 2016) “con el capital cultural de los estudiantes, con las etnias, con

la habilidad escolar, con la pertenencia a grupos culturales y religiosos determinados y con el género” (p. 42).

Con respecto a Colombia, vale la pena reflexionar sobre la estructura dada en los currículos y la concepción del lema “Matemática para todos”, el cual se encuentra consolidado en el Programa Todos a Aprender (PTA), y legitimado en el discurso permanente sobre educación inclusiva. En tanto, Martín (2003) manifiesta la exigencia que se debe tener al reestructurar el currículo, en cuanto a leer las realidades de las personas que se encuentran marginadas e identificar las oportunidades que se puedan desarrollar desde las matemáticas, de tal manera que “las cuestiones de cultura, contexto social, estratificación y estructura de oportunidades reciban una atención mayor y más seria.” (p. 17).

Así desde una mirada crítica, la Educación Matemática hacia una educación más inclusiva, debe considerar aquellos focos que excluyen desde las políticas institucionales y organizativas, la posibilidad de mediar por una “Matemática para todos” desde la valoración de la diversidad. Con el mismo interés, (García, 2014) señala:

la necesidad de garantizar estrategias de inclusión puede quedar reducida a

la vinculación de proyectos educativos en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas

diferenciadas. De esta manera solo se lograría la instauración de nuevos circuitos

diferenciados de atención a los desiguales (p. 218)

Así, la estructura institucional y la organización dada en ella, se deben analizar problemáticas que desfavorezcan las condiciones de acceso al aprendizaje de las matemáticas según la región, la zona o la institución en la cual se diseñen los lineamientos institucionales. Más aún, identificar aquellas condiciones que anulan el reconocimiento de la cultura y la política, como proceso innato en el avance del aprendizaje desde la heterogeneidad. Entre tanto, en el libro Proceso de Inclusión/Exclusión. Subjetividades en Educación Matemática, García, Valero y Amaya (2013), consideran que se debe relacionar los procesos de inclusión en el currículo y en las adaptaciones de los procesos pedagógicos y metodológicos, mediante la integración de los contextos sociales y culturales de la escuela (p.58), entendiendo que los procesos de exclusión dados en las clases de matemáticas, se encuentran históricamente relacionados a intereses políticos configurados en los contextos educativos y sociales del momento.

Consecuentemente desde una postura crítica, se hace imprescindible abordar las problemáticas que se generan en Colombia desde políticas nacionales e internacionales, alrededor de una visión más inclusiva de Educación Matemática en diferentes contextos; tomando en cuenta que los lineamientos siguen encasillados en: la formación de estudiantes uniformes en sociedades de contextos frágiles y variables, el desarrollo de las mismas competencias en medio de una multiplicidad de pensamientos, la consolidación de estándares que etiquetan “estudiantes superiores”, y la implementación de derechos básicos de aprendizaje contrarrestados con pruebas estandarizadas.

Así, desde una mirada más inclusiva y justa se hace necesario reconocer según ” (Valero, Andrade-Molina y Montecino, 2015), la importancia del cómo “las matemáticas y la educación matemática se relacionan con la democracia, la política y el poder” (p. 8);

vinculando dentro de las prácticas educativas y el desarrollo social, aquellos aspectos relacionados con cada entorno de enseñanza dados en el reconocimiento de las diversidades culturales e identidades de los estudiantes; la perspectiva de los profesores, el contenido matemático acorde para la interacción en el aula, las herramientas y recursos de aprendizaje disponibles para los estudiantes (García, 2022, p. 308).

Finalmente, se debe considerar la Educación Matemática hacia una educación más inclusiva como una política cultural, la cual se debe analizar desde una postura crítica en los diferentes contextos de políticas institucionales, espacios académicos y consideraciones administrativas. Entidades regidas por normativas educativas a nivel nacional e internacional, que brindan apoyo a aquellos que logran aceptación normalizada por el sector social, económico y laboral; dejando de lado la posibilidad de ingresar a esta estructura a los más vulnerables. Así, (Valero, Andrade-Molina y Montecino, 2015), mencionan la importancia que tiene, abrir las puertas a la investigación de “los fenómenos de la educación matemática, sus problemáticas y las relaciones existentes entre la educación matemática, la sociedad, la democracia y la justicia social” (p.9).

Discusión y conclusiones

A modo de conclusión, se hace necesario mencionar que la perspectiva sobre educación inclusiva ha evolucionado hacia una mirada más sensible, configurada a partir de políticas educativas enmarcado bajo el lema benefactor de educación para “todos”; sin embargo, se sigue generando una brecha entre los lineamientos, la adecuación de currículos y la implementación de prácticas inclusivas.

En el mismo sentido, la Educación Matemática debe generar acciones más inclusivas que permitan acoger aquellas personas que han sido marginadas históricamente del aprendizaje

matemático, considerando la lectura de contexto como una práctica que permita articular las matemáticas desde una postura sociocrítica, considerando las necesidades académicas, sociales, culturales y económicas de los estudiantes. Con el fin de consolidar aulas de enseñanza matemática, a partir de una mirada más crítica, democrática y participativa.

En tanto, uno de los limitantes de la configuración hacia una Educación Matemática Inclusiva desde parámetros más justos, está dado por la falta de formación docente hacia posicionamientos inclusivos desde una mira cultural, social y política, el desconocimiento del poder político que posee la Educación Matemática y las matemáticas; aspecto teórico y práctico, relevante en la conformación de aulas de aprendizaje más equitativas, inclusivas y justas.

Referencias bibliográficas

- Alarcón, P., Alegría, M., & Cisternas, T. (2016). Programas de integración escolar en Chile: dilemas y posibilidades para avanzar hacia escuelas inclusivas. *Cuaderno de Educación*, 75. Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile.
- Arroyo González, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Índice de Inclusión): *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Traducción al Castellano Oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe/UNESCO.

- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa: Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de educación inclusiva*, 1(1).
- de Educación, U. S. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.
- <https://acortar.link/tiW24o>
- de Dakar, M. D. A. (2000). Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000.
- Di Franco, N. B., FErrEYrA, N., & Di Franco, M. G. (2016). Prácticas educativas en matemática desde perspectivas sociopolíticas: La ESI¹ y los DDHH² como ambientes de aprendizaje y como escenarios de investigación. *Praxis educativa*, 20(2), 41-57.
- Dussan, C. P. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.
- Ferrer, A. T. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"(Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). *Transatlántica de educación*, (5), 83-94.
- García-Oliveros, G. (2022). Posibilidades de la diversidad: una perspectiva crítica en educación matemática a través del enfoque desigualdad social. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 301-316.
- García, G. (2021). Posibilidad de Lecturas en Tiempos de Tránsito: Perspectiva crítica de la educación matemática en el contexto colombiano. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, 14(1), 1-14.
- García, G. (2014). La producción de la (in) exclusión, currículo y cultura (s) en el aula de matemáticas. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), 202-221.
- García, G., Valero, P., Amaya, C. S., Ortiz, G. M., Bustos, F. J. C., & Romero, J. (2013). *Procesos de inclusión/exclusión: Subjetividades en educación matemática*. Universidad Pedagógica de Colombia, Fondo Editorial.
- General, A. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
- <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- González, A. O. (2019). Teoría de la educación inclusiva: una operación antidisciplinaria. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(18), 15-48.
- González, A. O. (2015). EL GRAN RETO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SIGLO XXI: AVANZAR HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TEORÍA⁴. *INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA. DIAGNÓSTICOS, MODELOS Y PROPUESTAS.*, 13.
- <https://acortar.link/vsK1WY>

- González, M. P. & Calvo, G. (2009). Ponce de León y la enseñanza de sordomudos. En M. R. Berruero y S. Conejero. *El largo camino hacia una Educación Inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. XV coloquio de Historia de la Educación (pp, 627 – 638). Pamplona: Universidad de Navarra.
- <https://acortar.link/USWS5v>
- López, R. (2018). Un estudio sobre la situación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa. Facultad de Educación, Escuela Internacional de Doctorado. Cádiz, España.
- Llera, J. A. B., & Sánchez, L. P. (2011). Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del psicólogo*, 32(3), 204-231.
- Macías, E. M. M. (2010). Educación especial. *Pedagogía magna*, (5), 71-79.
- Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J., & Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia. 61(2), 120-130.
- Martin, D. B. (2003). Hidden assumptions and unaddressed questions in mathematics for all rhetoric. *The Mathematics Educator*, 13(2).
- Moliner, G. (2013). Educación Inclusiva. Universitat Jaume I. Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions Campus del Riu Sec.DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83>
- Ocampo, A. (2016). La educación inclusiva en el siglo XXI: un análisis sobre sus formas condicionales y consecuencias teóricas más relevantes. *Investigación y formación pedagógica, Revista del CIEGC*, 3, 7-34.
- Orozco Sánchez, L. G., & Molina Guzmán, L. A. (2020). La inclusión universitaria: una realidad educativa inacabable.
- <https://acortar.link/BCaLJN>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.
- Pettersson, D., Popkewitz, T. S., & Lindblad, S. (2016). On the use of educational numbers: Comparative constructions of hierarchies by means of large-scale assessments. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 177-202.
- Quintanilla, R. L. (2014). Un camino hacia la educación inclusiva: análisis de normatividad, definiciones y retos futuros. (Tesis Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Electrónica de Investigaciones Sophia*. 11(1), 33-43.
- <https://acortar.link/6gZEjC>

- Skliar, C., & Pérez, A. (2013). Lo jurídico y lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad. *Temas de educación*, 19(2), 9-26.
<https://doi.org/10.15443/tde444>
- Spicker, P. (Ed.). (2010). *The origins of modern welfare: Juan Luis Vives, De subventionem pauperum, and City of Ypres, Forma subventionis pauperum*. Peter Lang.
- Torrijo, M. L. (2009). El derecho a una educación (inclusiva) de las personas con discapacidad en las Declaraciones Internacionales. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 161-170). Universidad Pública de Navarra.
- UNESCO (2020). Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción. París, UNESCO.
<https://acortar.link/80YMAM>
- UNESCO (2009). Informe Mundial de la Unesco. Invertir en la Diversidad Cultural y el Diálogo Intercultural. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, Francia.
- Valero, P. (2018). Justicia social y educación matemática. Una exploración de la política cultural de la educación matemática en un tiempo de fragilidad de los ideales de la justicia, la igualdad, la equidad y la democracia. *RIPEM. Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 8(3), 40-56.
- Valero, P., Andrade-Molina, M., & Montecino, A. (2015). Lo político en la educación matemática: de la educación matemática crítica a la política cultural de la educación matemática. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 18(3), 7-20.
- Valero, P., & García, G. (2014). El currículo de las matemáticas escolares y el gobierno del sujeto moderno. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 28(49), 491-515. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a02>
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios sobre educación*, 2, 129-143.
<https://acortar.link/gqoHbl>
- Valoyes Chávez, L. (2024). "Me dicen negro, pero eso ya no es una molestia para mí": historias de agencia racial en la escolaridad chilena.
<https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12550>