

## Componentes Críticos de una Agenda para el Desarrollo de una Educación Inclusiva (o las bases para una educación justa y de calidad para todos)

*Luis Navarro, agosto de 2006*

### Introducción

La pretensión de construir una agenda para el desarrollo de una educación inclusiva puede resultar a priori desmesurada y retórica. Tiene además sus riesgos porque implica hacerse cargo de un adjetivo (lo inclusivo) que, por lo general, se ha acotado al ámbito de la educación especial o de grupos minoritarios históricamente marginados o devaluados por la educación regular o "normal". En cambio, en la perspectiva de este trabajo, la idea de "inclusión" debe entenderse desde su opuesto, esto es, desde la "exclusión". Entonces, admitir la posibilidad de una agenda para el desarrollo de una educación inclusiva equivale a reconocer que la educación no siempre lo es y que puede, por tanto, existir una "educación exclusiva", es decir, de pocos o como privilegio de algunos, donde otros sobran o *no deben* acceder.

Cuando se acepta, entonces, discutir los componentes críticos de una agenda de educación inclusiva, conviene antes detenerse un momento en el concepto de "exclusión": ¿qué se entiende por exclusión educativa? La respuesta parece obvia: la exclusión educativa se reconoce en los niños y jóvenes que no acceden a la escuela, en aquellos que no avanzan como se espera, en aquellos que la abandonan, en los que estando adentro son ignorados en sus diferencias (necesidades educativas especiales, etnia, género) y en los que habiendo culminado el trayecto escolar, no logran insertarse satisfactoriamente en una sociedad porque los aprendizajes logrados en la escuela no son relevantes para esa misma sociedad. Visto así, la exclusión educativa es el conjunto de inequidades o injusticias que afectan a los niños y jóvenes, en el acceso, en los procesos y en los resultados escolares.

Pese a su generalidad, esta noción aporta algunas luces que orientan la reflexión. En primer lugar, señala la polimorfía y polisemia de la exclusión educativa: hay numerosos significados y formas de exclusión que emergen en distintos momentos y que además se relacionan entre sí (como la ya conocida relación entre repetición y abandono escolar). En segundo lugar, muestra que no es excluido el que quiere; no hay, por tanto, autoexclusión: hay procesos sociales y escolares que contienen factores expulsivos o no inclusivos. En tercer lugar, la exclusión educativa se dice sólo de quienes se asume que deberían estar incluidos o que lo estuvieron; luego, la inclusión sólo viene a restaurar o consagrar un derecho, el derecho a una educación de calidad para todos. En cuarto lugar, la exclusión educativa interpela al incluido y al excluido; supone e interroga a una relación social. En quinto lugar, apela al individuo y a la sociedad: uno es excluido y la otra -cuando es justa- debe hacer esfuerzos por incluirlos. Y en sexto lugar, supone una "dialéctica", esto es, supone que la sociedad que excluye tiene también la capacidad y se puede movilizar para incluir.

Si la sociedad se puede movilizar, es posible la política. Por tanto, es posible una agenda para el desarrollo de una educación inclusiva. Al final, cuando la educación se propone ser inclusiva, se propone una sociedad justa, integrada y para todos.

Como afirma Karsz (2004) de la exclusión social, ella puede aflojar el lazo social, puede hacerlo vacilar seriamente, hasta el límite de disolverlo. No se trata de una nueva cuestión social, pero la exclusión es sin duda una manera nueva de plantear -y de esquivar- la cuestión social que anima desde el nacimiento a las sociedades democráticas: ¿cuáles son las condiciones de coexistencia entre grupos, categorías y clases sociales cuyas posturas e intereses individuales y colectivos se revelan más o menos contradictorios y hasta antagónicos?

La exclusión educativa no impone desafíos menores: en efecto, la opción por una agenda inclusiva supone en definitiva responder preguntas tales como: ¿cuánta equidad social está *dispuesta* la sociedad a generar para mejorar las oportunidades en educación?, ¿cuánta educación deben recibir los sujetos?, ¿todos deben recibir la misma educación?, ¿cuántos recursos está dispuesta a invertir una sociedad para educar a todos? (Navarro, 2002).

## Componentes Críticos

Una educación inclusiva es una educación justa y de calidad para todos. Esta afirmación de carácter general es, por cierto, de aceptación amplia y casi indiscutida. Sin embargo, su consecución suele verse bloqueada por factores diversos, muchos de los cuales exceden el ámbito pedagógico y educativo (el lugar donde la corriente eficientista de la educación pretende resolver la calidad de sus procesos y resultados), e incluso el político-público (el espacio de los gobiernos y de la deliberación democrática de las soluciones e ideas de mejora que es posible implementar en pos de objetivos compartidos) para afincar en los rincones más íntimos de los hogares y de los individuos.

En efecto, en tanto una educación inclusiva reclame por la justicia e igualdad en el acceso al conocimiento, tiene una ineludible carga ideológica que no pocas veces incomoda a individuos y grupos de interés que advierten en esta demanda una amenaza a sus creencias y espacio de acción privada donde subyace claramente la noción de “libertad negativa” o “sin impedimentos”<sup>1</sup>. Por lo mismo, el primer componente de una agenda es de carácter ético, esto es, consiste en el establecimiento de un marco de acuerdos mínimos sobre los valores que deben inspirar la vida en sociedad y sobre lo que cabe a cada uno y a esa misma sociedad. Sólo una vez resuelto o al menos declarado este fondo ético-filosófico, se puede pensar el segundo componente de naturaleza técnico-política, donde habrá que analizar qué tipo de instituciones se requiere para una educación inclusiva, qué orientaciones, focos y elementos de política.

### 1. Componentes éticos

Como certeramente anota Salvat (2002), la exploración de posiciones ético-filosóficas no sólo permite esclarecer los discursos del presente y el espacio de lo social aquí y ahora, sino que ayudan a configurar horizontes normativos de los distintos futuros posibles y deseables para una sociedad. En tal sentido, lo que se intenta ahora es proponer un conjunto de argumentos a favor de un posicionamiento ético-político que sustente un diseño de agenda para una educación justa y de calidad para todos. Ello porque, tanto los diagnósticos como las propuestas que luego se formulen a partir de los mismos, deberán movilizar no sólo conocimientos científicos o posiciones políticas, sino los sistemas básicos de los ciudadanos y de los grupos sociales (Tedesco, 2005).

Una primera afirmación de base es que una educación inclusiva exige una sociedad constituida por individuos que comparten un proyecto y que conciben a esa misma sociedad como un actor que puede favorecer significativamente el logro de ese proyecto.

Hoy no es aventurado afirmar la preeminencia social de un modelo cultural centrado en un “individuo indiferente”, cuyo correlato es la devaluación del sentido de lo colectivo, lo público, lo social. Asimismo, ya no es cierto que lo “público” porfíe en colonizar lo “privado”, sino más bien lo contrario: lo privado coloniza el espacio público (Bauman, 2003). Esta noción de lo privado viene a constituir la “cultura del narcisismo” denunciada por Lasch (1999) y ha fagocitado incluso el dominio de lo “personal”, pues lo personal tiene siempre un rostro social, esto es, reconoce ciertas convenciones que reglamentan los vínculos impersonales en sociedad, limitando el despliegue público de los sentimientos y promoviendo el civismo. En esta perspectiva, el

---

<sup>1</sup> Evidentemente, se hace referencia a la distinción que acuñara Isaiah Berlin. Acá se aplican desde la lectura de la “Teoría general de la política” de Bobbio (2003).

espacio público es necesariamente un espacio de realización y donde cada uno se revela a sí mismo. Pero lo que hoy se observaría es un individualismo que lleva incluso a la desintegración de esta idea de vida privada compatible con la vida social, ejemplificada -según Lasch- en la dificultad para establecer relaciones de amistad y amorosas profundas y estables.

La tarea, por tanto, es más bien cómo contrarrestar la creciente evaporación del espacio público. En éste hay cada vez menos asuntos públicos y resulta ser cada vez menos un lugar de encuentro y diálogo entre problemas privados y públicos, lo cual paradójicamente debilita no sólo lo público sino también la posibilidad de concretar lo privado e individual: no hay individuos autónomos sin una sociedad autónoma y la autonomía de la sociedad exige una autoconstitución deliberada y reflexiva, algo que sólo puede ser alcanzado por el conjunto de los miembros. Más claramente, para controlar los recursos indispensables para una genuina autodeterminación, el *individuo* precisa primero convertir en *ciudadano* (Bauman, 2003). De otro modo, ¿qué sentido tiene un no-límite a la realización individual cuando se carece de opciones? Luego y casi de modo insoslayable, incluso la posibilidad de una "libertad negativa", esto es, de un escenario con el mínimo de restricciones u obstáculos para hacer lo que se quiere en nombre de la autonomía individual, exige un "poder público" (un Estado) con los mecanismos capaces de contribuir a la construcción de la "libertad positiva", porque la libertad negativa supone un repertorio de opciones y un programa efectivo para que las elecciones que se adopten puedan concretarse.

De modo que para una educación inclusiva, un acuerdo básico es que la sociedad y el Estado son indispensables. Esta obviedad no es tal en contextos latinoamericanos donde la precariedad institucional sigue campeando y sigue siendo relativamente habitual (hoy menos que ayer, por fortuna) la inestabilidad de los gobiernos. Una educación inclusiva requiere Estados y sociedades democráticas, maduras y estabilizadas.

Y tal estabilidad es posible siempre que esas mismas sociedades se reconozcan inclusivas. Es decir, cuando sus gobernantes y la misma sociedad asumen que la desigualdad y la exclusión no son fenómenos naturales ni legítimos; son opciones sociales. Porque no hay escenario social donde la inclusión no sea una exigencia para la democracia y la justicia. Entonces, los países que aun persisten en proyectos que -por razones ideológicas y socioculturales- marginan o segregan a una parte de la sociedad tienen en su propia configuración el gen de la exclusión.

Latinoamérica es vergonzosamente desigual y, por lo mismo, excluyente. Pero, como bien recuerdan Fitoussi y Rosanvallon (1998), no puede hacerse como si la exclusión fuera la suma de desdichas o malas decisiones individuales. La exclusión social es la resultante de una sociedad donde se toman demasiadas decisiones no equitativas, decisiones "exclusivas" o cuyos beneficios alcanzan a unos pocos. Los denominados "derechos sociales" -como la educación- apuntan precisamente a superar esta desigualdad injusta. La igualdad (política), por lo mismo, no alcanza para todos y se impone una insoportable desigualdad material y simbólica que no debe entenderse como un reclamo de una sociedad totalitaria porque todas las personas sean iguales en todo, sino por otra *donde todas las personas sean iguales en algo* (Squella, 1998). Y ese algo no puede ser sino la satisfacción de un "mínimo social", una estructura de recursos a la mano y libertades reales (concretas) que posibilite el aprovechamiento de las oportunidades que esa misma sociedad procura.

Es evidente entonces que se debe admitir una responsabilidad institucional de los sucesivos gobiernos latinoamericanos que no han sabido consolidar una estructura de derechos y oportunidades sociales para todos sus ciudadanos. En la agenda de una educación inclusiva, por consiguiente, debe incorporarse la discusión sobre el tipo de sociedad y Estado que la hacen posible y sustentable. De aquí se infiere una afirmación clave: esta agenda educativa no puede agotarse en la educación y debe necesariamente desbordar el ámbito escolar para articular una agenda intersectorial de la inclusión. De paso, tal vez, con ello se logre el necesario equilibrio entre demandas a la sociedad y demandas a la educación, porque esta última siempre ha llevado sobre sus espaldas un peso que la sobrepasa (Hopenhayn, 2005).

En una línea convergente de reflexión, del mismo modo que Tedesco (2005) se pregunta si se puede aceptar vivir en un mundo que deje fuera un porcentaje muy importante de la población, cabe preguntarse si se puede aceptar un sistema con escuelas para pobres y para no-pobres; para “normales” y para “anormales”; para “nosotros” y para “ellos” o, más simplemente, si se puede aceptar una escuela donde no todos caben o donde algunos reciben una oferta de calidad y otros no. La respuesta es no.

En una sociedad democrática, la legitimidad de las posiciones sociales debe depender de la distribución de oportunidades y capacidades para su aprovechamiento. Luego, una sociedad democrática se afana en disminuir el peso de las diferencias inmerecidas, atribuibles al origen familiar o a la disponibilidad de recursos materiales y económicos. Pero una sociedad de profundas diferencias económicas no sólo distribuye desigualmente estas dotaciones iniciales, sino que además acompaña este despliegue material con atributos sociales y culturales cuya incidencia se hace notar en varias generaciones.

Por tanto, en una democracia, es válido interpelar a esta sociedad para que arbitre medidas tendientes a corregir estas iniquidades. El ideal democrático, sostiene Peña (2005), se caracteriza también por privar de toda legitimidad a la distribución de posiciones que efectúan la historia y la naturaleza; en cambio, este mismo ideal cree que es desempeño de cada uno, el esfuerzo, el talento y el mérito es que debe decidir el lugar que cada uno ocupará en el mundo.

La educación ha sido tal vez la principal agencia social encargada de proveer las oportunidades necesarias para que las capacidades individuales se desenvuelvan en niños y jóvenes y posibiliten el aprovechamiento posterior de las oportunidades sociales. Hoy la demanda es más exigente: la escuela debe producir resultados iguales en las competencias de base. La escuela es, por lo mismo, la principal productora de inclusión social futura. Pero es evidente que la promesa sigue incumplida y la educación se niega a sí misma cada vez que se muestra incapaz de generar aprendizajes socialmente relevantes y, por el contrario, se afana en reproducir y hasta producir desigualdad. Y la democracia espera otra cosa.

## *2. Componentes técnico-políticos*

Si el pacto social sobre la educación se apoya en ideas como las antes enunciadas, debiera aceptar de buen grado la idea de un diseño institucional del sistema escolar fundado en la justicia. Este criterio tiene consecuencias de distinto orden. Algunas hacen referencia a la propia configuración de la estructura y reglas, otras a las tareas del ministerio de educación y a la agenda que éste debiera liderar.

En lo que sigue se proponen un conjunto de orientaciones de política que una agenda para el desarrollo de una educación inclusiva debiera considerar.

### *2.1. Asegurar y/o fortalecer la coherencia entre las regulaciones, los elementos estructurales, los recursos, intereses de los actores y objetivos del sistema escolar*

Las reformas educativas de los últimos 15 años en los países latinoamericanos presentan ciertas regularidades y simultaneidad de propuestas y énfasis que incluso han inspirado argumentaciones casi conspirativas<sup>2</sup>. Sin entrar en esta discusión, es claro que las semejanzas entre reformas no son pocas. Ello permite aprender desde la comparación de decisiones y prácticas implementadas en cada país. Así, en no pocos países, las iniciativas de reforma fueron impulsadas desde agencias *ad-hoc* con independencia o en paralelo a las estructuras ministeriales y sus funcionarios. El error

---

<sup>2</sup> Donde los organismos internacionales de financiamiento aparecen como agencias interesadas en imponer un conjunto de reglas y dispositivos institucionales pro-mercado a los países que solicitan préstamos, a cambio justamente de acceder a esas solicitudes.

quedó de manifiesto al momento de pretender institucionalizar el cambio o la reforma deseada: las vetustas estructuras ministeriales y sus funcionarios -ahora además dolidos- se constituyeron en obstáculo tenaz a la introducción de nuevas definiciones y prácticas en el sistema escolar, incluso allí donde se promulgaron leyes destinadas a imponerlas. Por tanto, un aprendizaje necesario que una agenda para una educación inclusiva no puede omitir es la necesaria y constante revisión de la consistencia entre estructura, regulaciones, procesos y actores (en particular sus creencias e intereses).

El caso chileno es especialmente ilustrativo al respecto. En plena dictadura se impuso una radical reforma administrativa del sistema escolar que implicó el desmembramiento del sistema público de educación en dos grandes partes: el municipal y el privado subvencionado, ambos en un escenario de competencia por la matrícula y retención de alumnos que finalmente decantó en una profunda segmentación de la oferta y resultados educativos, ordenada con gran fidelidad a la igualmente segmentada sociedad chilena. Desde 1990, los gobiernos democráticos impulsaron una reforma educativa que sin lugar a dudas cambió el escenario educativo y cuyos resultados son reconocidos internacionalmente. Pese a ello, persiste una fuerte diferencia de calidad en los resultados entre pobres y no pobres que hoy parece explicarse no sólo por fallas de información y capacidad de los actores, incongruencias internas, malos procesos e insumos insuficientes, sino también por factores estructurales -un diseño conscientemente estructurado por clases, afirmó la OECD en 2004- y simbólicos que subyacen en las decisiones de los actores (narrativa): las instituciones y reglas importan tanto como los individuos y sus creencias, especialmente en contextos de asimetría de poder e información como el sistema escolar chileno, donde si se redujera al mínimo las reglas y se dejara al mero arbitrio de los individuos y el mercado, campearían las desigualdades e injusticia. ¿Qué se aprende de aquí? Pues que una educación justa e inclusiva sólo es posible en un sistema escolar diseñado para ser justo e inclusivo: estructuras, reglas, procesos, actores y recursos alineados por la búsqueda consciente de una educación de calidad para todos sin exclusión.

En el plano de las regulaciones formales (leyes), una agenda de educación inclusiva debiera considerar influir en los legisladores para promulgar o fortalecer normas de distinto orden que favorezcan una educación justa. El punto de partida es resguardar constitucionalmente el derecho a una educación de calidad para todos, lo cual hoy equivale al “derecho al aprendizaje”, esto es, asegurar el logro de umbrales mínimos de aprendizaje para todos y no sólo el acceso a la escuela. Hay, además, un conjunto de instrumentos de política que pueden ser reforzados en su efectividad cuando son consagrados legalmente: por ejemplo, los incentivos para atraer buenos docentes a escuelas de “desempeño difícil”, la subvención o aporte financiero estatal que reconozca la complejidad de educar en escuelas inclusivas o que atienden población vulnerable y la prohibición de la selección de alumnos por parte de establecimientos que reciben apoyo estatal.

## *2.2. Instalar las políticas de inclusión y equidad como unas de las tareas centrales del MINEDUC (junto con definir los objetivos nacionales y evaluar su logro)*

Tal vez el énfasis puesto en la calidad de la educación como *leit motiv* de las políticas y reformas ha significado que las políticas orientadas a promover y fortalecer la inclusión y equidad del sistema sean subestimadas o postergadas. Parece haber aquí otra expresión de una tensión muy similar a aquella que entre economistas y políticos se discutió mucho al inicio de la década de 1990 y que se tradujo en un debate acerca de si bastaban políticas “pro-crecimiento económico” o si, simultáneamente, éstas debían acompañarse de políticas re-distributivas o, derechamente, más gasto social.

En educación, las políticas pro-calidad han significado cierto énfasis en acciones o medidas de alcance “universal” como las reformas curriculares, las mediciones educativas nacionales, el mejoramiento de los establecimientos escolares y los salarios docentes o la ampliación del tiempo escolar. Todas estas medidas fueron, por lo general, impulsadas como políticas que

mejorarían la calidad de los procesos y resultados educativos. El lugar de las medidas pro-inclusión o pro-equidad, sin embargo, fue de segunda fila y, no pocas veces, se redujo a programas periféricos y compensatorios dirigidos a grupos social y educativamente carenciados o postergados o cuyas capacidades para implementar las acciones universales fueron diagnosticadas como insuficientes. En tales casos, antes de introducir medidas universales, se impusieron acciones de carácter remedial o nivelador.

Este panorama sugiere que la equidad y la inclusión no son reconocidas como objetivos prioritarios de política educativa y que implícitamente se asume un concepto de “calidad educativa” donde -merced a la persistencia de acciones universales- la calidad tarde o temprano finalmente llegaría a todas las escuelas, incluso aquellas que inicialmente se mostraron menos capaces de asumir el cambio. Este efecto de “chorreo” o “contagio” no se ha concretado y, para agravar la situación, numerosas escuelas menos aventajadas ahora incorporan a su biografía el rótulo o estigma de “escuelas de bajos resultados permanentes” o “que no logran despegar” pese al esfuerzo y apoyo gubernamental.

Dicho de otra forma, las políticas de calidad no necesariamente son inclusivas o pro-equidad. Se requiere incluir componentes explícitos e intencionados de promoción y fortalecimiento de la equidad e inclusión. En efecto, las tareas del MINEDUC no pueden agotarse en la definición de los objetivos nacionales, la generación de consensos sociales y políticos, la generación de mecanismos administrativo-políticos para la toma de decisiones fundadas en aquellos consensos y que se proponen avanzar hacia el logro de los objetivos antes acordados. Junto con estas tareas indispensables, los sistemas escolares deben incluir políticas orientadas a reconocer la diferencia, sea a través de medidas compensatorias, acciones afirmativas o políticas de discriminación positiva. Cualquiera sea la modalidad para enfrentar el problema de las desigualdades de origen o de adscripción y su influencia en el sistema escolar, es evidente que no bastan las políticas generales.

### *2.3. De lo anterior, se infiere la necesidad de institucionalizar las políticas para la inclusión y la equidad:*

La institucionalización de las políticas para la inclusión y la equidad implica, en lo sustantivo, asegurar:

- a) *la permanencia y consistencia de las políticas inclusivas en el tiempo*: el foco en la inclusión no puede ser una política “satélite”, “periférica” ni “ex post” (esto es, para mitigar efectos laterales de otras). Los programas compensatorios o de discriminación positiva, tan característicos de la implementación de reformas educativas latinoamericanas de la década pasada, o han desaparecido o han sido reemplazados por iniciativas más generales o, al contrario, por otras que abordan ámbitos de mayor especificidad<sup>3</sup>. Ello sugiere que la inclusión y la equidad no han sido en verdad prioridades de política. Pero además muestra que en estos programas ha primado una comprensión de la exclusión y la desigualdad socioeducativa como “efectos no deseados” que hay que reparar o compensar.
- b) *la reorientación de las políticas pro-equidad e inclusión hacia un enfoque más preventivo y complejo*: la escuela reproduce la desigualdad social pero puede hacer mucho para

---

<sup>3</sup> Por ejemplo, el programa chileno de las 900 escuelas (P-900) dejó de existir como tal a inicios de esta década y fue reemplazado por un “mix” variable y siempre sujeto a la disponibilidad presupuestaria, compuesto por la provisión de textos, de un ayudante al docente de primer año básico, del apoyo a la implementación curricular en Lenguaje y Matemática para el primer ciclo de educación básica y de la participación en un proceso de auto-evaluación institucional orientado al “aseguramiento” de mínimos de calidad de gestión escolar. Situaciones de raíces distintas pero de consecuencias similares (esto es, la reorientación o suspensión de los programas) experimentaron los programas compensatorios de países como Argentina, Colombia y México.

neutralizar y hasta corregir la influencia de esta desigualdad injusta. No obstante, al reconocimiento de esta facultad virtuosa se debe añadir que esa misma escuela tiene, lamentablemente, la capacidad de generar más desigualdad. Por tanto, una agenda inclusiva debiera incluir la preocupación por los efectos de medidas que introducen nuevos mecanismos de diferenciación o de políticas homogéneas que ignoran o no prevén sus efectos en grupos con características singulares. Para abordar esta preocupación, una posibilidad es crear una unidad o agencia de gobierno orientada a:

- Diseñar e implementar políticas de equidad e inclusión, orientadas a configurar esquemas integrales de apoyo y recursos para los sujetos, comunidades y escuelas que presentan características de vulnerabilidad socioeducativa o que tienen rasgos de singularidad cultural o natural que aconsejan un tratamiento diferenciado;
- Asegurar organicidad en la política de inclusión, esto es, velar porque las políticas de equidad e inclusión tengan consistencia interna y sean viables;
- Realizar auditorías de equidad al conjunto de políticas educativas, es decir, procesos regulares de revisión y análisis de política orientados a asegurar que el conjunto de políticas que se implementan en el sistema escolar sean coherentes o que al menos las políticas “pro-calidad” no impacten negativamente en las políticas de equidad e inclusión. Dos consecuencias básicas de estas auditorías serán: a) que las “señales” enviadas al sistema escolar muestren una plataforma de políticas convergentes y no compitiendo entre ellas, y b) que los presupuestos educativos incorporen los costos asociados a la complejidad de educar a poblaciones escolares de alta vulnerabilidad y expuestas a la exclusión.

#### *2.4. Generar instancias regulares para el diálogo e integración de las políticas educativas con otras políticas sectoriales dirigidas a la misma población o comunidad:*

Del mismo modo que se debe cuidar la consistencia entre políticas al interior del sector educativo, es necesario velar por la congruencia de políticas que operan con o se dirigen a los mismos actores. Ello implica, por una parte, un análisis de las convergencias, las duplicidades y superposiciones de políticas, encaminado a integrar las acciones que, como se dijo, pretenden beneficiar o impactar favorablemente en la calidad de vida de la misma comunidad o ciudadanos.

Pero, por otra parte, supone evaluar otras políticas sociales (vivienda, salud y empleo) desde la perspectiva del “riesgo educativo” que pueden implicar. Es claro que un buen repertorio de mecanismos e instrumentos del sector salud inciden directamente en las condiciones de educabilidad de los niños y jóvenes más pobres y vulnerables; es igualmente notorio que una política de empleo que garantice ingresos mínimos a las familias de estos mismos estudiantes apuntala la dimensión objetiva de esas condiciones de educabilidad.

Con todo, es quizá la política de vivienda la que debe analizarse con más cuidado puesto que, en países como Chile, la segmentación educativa tiene elocuentes conexiones con la segmentación residencial y esta última, a su vez, guarda estrecha relación con la política de viviendas sociales que el propio Estado construye. En efecto, dados los costos de mercado del suelo urbano y un énfasis público en superar el déficit de viviendas en el menor tiempo posible, las viviendas fueron construidas en la periferia, llegando a configurar en las ciudades de tamaño medio y grande, verdaderos ghettos donde además se carece de los servicios sociales (salud, plazas, juegos, etc.) y las conexiones con el centro son escasas. Estos barrios de pobres, desde una perspectiva educativa, generan sub-culturas, pocos modelos de rol asociados a comportamientos socialmente aceptados y que sirvan de buenos referentes a las nuevas generaciones y no estimulan en la escuela, la necesaria integración social entre pobres y no-pobres, base de la aceptación del diferente y del desarrollo de la tolerancia y la convivencia ciudadana.

En síntesis, es preciso que las políticas educativas dialoguen e intencionen intersecciones virtuosas con otras políticas sectoriales, pero, a la vez, es conveniente que una agenda para la inclusión y equidad educativa incorpore sensores para estar atenta a los efectos excluyentes de otras políticas sociales. Las “nuevas desigualdades”, para usar la expresión de Fitoussi y Rosanvallon (1997), provienen cada vez más de la complejización de la exclusión, la persistencia de la pobreza o de la transferencia de desigualdades de una dimensión a otra o, si se prefiere, de una resignificación de las desigualdades en el plano social.

## *2.5. Definir y asegurar no sólo oportunidades, sino trayectorias educativas de calidad:*

El desafío de las trayectorias educativas de calidad está en el corazón de una agenda inclusiva puesto que la inclusión se entiende lograda sólo cuando los estudiantes y luego los egresados se reconocen “incluidos”. Para ello, el punto de partida es configurar una “trayectoria educativa incluyente” que, a la vez, posibilitará la identificación de los focos de una política pro-equidad e inclusión.

Reimers<sup>4</sup> (2000) ha sugerido los siguientes peldaños de una educación de calidad que, ciertamente, pueden ser adoptados como una trayectoria educativa inclusiva:

- a) El primer peldaño exige asegurar que todos tengan la oportunidad de matricularse en el primer año de educación básica. Hoy, con certeza, este peldaño se ha adelantado y la exigencia se ve reemplazada por la oportunidad de cursar educación pre-escolar desde los 4 o 5 años. Sin embargo, para algunos países de América Latina, una meta nacional sigue siendo que todos los niños puedan acceder a la escuela básica. Con todo, vale la pena insistir en la educación inicial: las políticas de educación pre-escolar son parte importante de la agenda de reformas de los países como Chile, Argentina, Paraguay, Colombia y otros que han llegado a la convicción de la importancia de actuar en las primeras edades. Este convencimiento se funda en numerosa evidencia científica y de política comparada que muestran los beneficios de una intervención en el momento que se produce la formación básica de capital cognitivo en los niños, antes que las desigualdades sean creadas. Una agenda inclusiva, por consiguiente, no puede abstraerse de incorporar acciones dirigidas al mejoramiento de las condiciones con las cuales los niños ingresan a la escuela (educabilidad): con ello se afectará positivamente en a) el desarrollo cognitivo básico (nutrición, salud y afecto) y b) la socialización primaria (marcos de referencia normativa y modelos de rol), ambos aspectos relacionados estrechamente con los resultados escolares.
- b) El segundo peldaño demanda que los niños terminen el primer año con los aprendizajes necesarios para continuar avanzando en la escuela: estos aprendizajes son el manejo de los fundamentos del lenguaje oral y escrito (lectura y escritura) y de la matemática, además de las competencias sociales requeridas para adaptarse al enmarcamiento propio del mundo escolar.

---

<sup>4</sup> La preocupación de Reimers está en las desigualdades sociales, pero ello no impide su aplicación en otras desigualdades con efectos escolares. Las desigualdades sociales, sostiene Reimers (2000), se transmiten a través de cinco procesos, a saber, el acceso diferenciado a distintos niveles para pobres y no pobres; el tratamiento escolar diferencial que da ventajas a los alumnos de hogares de mayores ingresos; la segregación social intra-escuelas; el esfuerzo privado que realizan las familias para apoyar la educación de sus hijos (lo cual se traduce en más tiempo con ellos y también recursos extras para la escuela); y la ausencia de un proyecto educativo que promueva la justicia social desde la misma escuela. En otro *paper* (Reimers, 2000b), la pregunta es los procesos o condiciones generadoras de desigualdad educativa. Ellos son a) la pobreza misma que se traduce en condicionamientos a la educabilidad escolar, b) la desproporcionada falta de educación inicial y preescolar entre los más pobres, c) la desigualdad de insumos educativos que reciben niños de distinto origen social y d) la falta de políticas compensatorias o de discriminación positiva orientadas a los maestros de escuelas que atienden población vulnerable y que les provean de los recursos necesarios. A todo lo anterior habría que agregar como fuente de desigualdad y exclusión educativa a la igualdad de tratamiento escolar que asume como iguales a quienes no lo son.



- c) Conforme se va ascendiendo peldaños, la complejidad de los aprendizajes también crece. Por tanto, una trayectoria educativa de calidad debiera proveer la oportunidad de completar cada ciclo escolar con las competencias necesarias para seguir escalando.
- d) El cuarto peldaño, en el esquema de Reimers, apunta a conseguir aprendizajes (destrezas y conocimientos) comparables con otros egresados del mismo ciclo. Es decir, exige una calidad de aprendizajes comparable entre ofertas educativas diversas (por regiones y zonas del país, por dependencias administrativas de los centros educativos, etc.).
- e) Finalmente, el peldaño más alto representan el ápice de la inclusión: la escuela debe asegurar que lo aprendido ofrezca oportunidades sociales y económicas para expandir la vida de cada uno.

De Ketele (2005), por su parte, propone cinco estadios que conforman una educación de calidad. Si, como se ha insistido en este trabajo, una educación inclusiva es de suyo una educación de calidad, la propuesta de De Ketele puede ser de gran utilidad a la hora de pensar una agenda de políticas.

A partir de De Ketele se puede avanzar desde una educación inclusiva asimilable a una educación equitativa, hacia una educación inclusiva como una educación de calidad para todos, esto es, una escuela eficaz, eficiente y equitativa<sup>5</sup>. Así, la base o cimiento de una escuela de calidad para todos, exige:

- a) Equidad de acceso, esto es, todos tienen la oportunidad de una educación de base, lo que supone especialmente establecimientos accesibles, cualquiera sea la región;
- b) Desigualdad de trato, es decir, un proceso pedagógico donde todos los medios estén disponibles para que todos puedan dominar las competencias básicas indispensables para continuar aprendiendo, y alcanzar los resultados educativos socialmente relevantes;
- c) Aparte del dominio de las competencias indispensables, la escuela ha puesto los medios que permitan una diferenciación en las formaciones, en función de las capacidades y de los intereses. En otras palabras, se posibilita la diferenciación según capacidades e intereses, sólo luego después de asegurar una educación básica de calidad (principio de diferencia rawlsiano).

Asimismo, una escuela de calidad supone exigencias a la eficacia, la eficiencia y la equidad de recursos puestos a la disposición de la escuela. Ello supone especialmente que:

- a) Los establecimientos cuentan con recursos materiales, didácticos y profesionales para una educación de calidad.
- b) Los alumnos cuyas características sean factores que dificultan la tarea formativa, cuentan con recursos complementarios.
- c) La enseñanza está enfocada al logro de los aprendizajes esperados para todos, esto es, los programas de enseñanza identifican claramente las competencias indispensables, es decir, aquellas que todos los alumnos deben imperativamente dominar, al término de la enseñanza obligatoria.
- d) La comunidad escolar confía en la educabilidad de sus alumnos en lo que respecta las competencias indispensables: la escuela inclusiva tiene docentes inclusivos que asumen como un deber del sistema educativo el hacer adquirir estas competencias indispensables a todos los alumnos.

---

<sup>5</sup> Este autor tiene un concepto operativo de "equidad" y la entiende como la probabilidad de que sub-grupos diferenciados (por género, origen social o económico o geográfico o étnico, etc.), tengan las mismas oportunidades de beneficiarse con las ventajas ofrecidas por el sistema educativo. La equidad se expresaría de muchos modos: en el acceso, en los recursos, en el tratamiento y el valor agregado pedagógico, en los resultados escolares y en su impacto futuro. En tal sentido, la equidad aparece como un atributo o exigencia de una educación de calidad.

- e) Los docentes pueden adquirir las competencias necesarias para enseñar y los más competentes se asignan prioritariamente a escuelas inclusivas.
- f) El sistema escolar tiene instrumentos para ayudar a los docentes a cumplir esta obligación (mediante la formación, acompañamiento y medios adaptados).

En relación con la eficacia, la eficiencia y la equidad de la gestión pedagógica, De Ketele plantea las siguientes exigencias para una escuela de calidad:

- a) Los alumnos están al centro de la escuela (y no el curriculum ni los docentes).
- b) El tiempo de enseñanza y aprendizaje se optimiza (existe un claro y permanente “sentido de urgencia” que aconseja aprovechar al máximo el tiempo escolar).
- c) El clima de aula equilibra confianza y control; la relación profesor-alumno y entre los mismos alumnos posibilita un aprendizaje eficaz, eficiente y equitativo.

En el plano de la eficacia, la eficiencia y la equidad de los “productos de la escuela”, una educación de calidad se caracteriza porque:

- a) Las deserciones no existen durante la escolaridad obligatoria.
- b) La repetición es permitida cuando su utilidad es sólidamente demostrada y se acompaña de estrategias de apoyo individual.
- c) Los alumnos manejan las competencias indispensables y tienen posibilidades reales de continuar estudios.

Finalmente, en la eficacia, la eficiencia y la equidad externas, De Ketele postula una escuela de calidad para todos (y será inclusiva, se podría agregar) tendrá impacto en la medida que se evidencie que:

- a) Logró desarrollar competencias indispensables para una vida en sociedad, para el mundo del trabajo y para las realizaciones personales;
- b) Permitió un máximo de títulos o “credenciales” para encontrar un empleo acorde con las competencias adquiridas y así realizarse en los planos profesional, social e individual, sin discriminación de género, de nivel social, étnico, etc.
- c) Desarrolló en los futuros adultos una capacidad de proyectar-se y explorar responsablemente sus recursos.

La propuesta de De Ketele puede actuar como referente evaluativo de un sistema escolar que quiere ser inclusivo. Sin perjuicio de esto, cabe recordar que la no-inclusión es ya parte cotidiana de la mayoría de los sistemas escolares latinoamericanos. Por tanto, junto con definir una agenda de largo plazo, la inclusión educativa demanda acciones inmediatas para: a) los que no están en el sistema escolar (los ausentes y repetidores); b) para los que no aprenden, es decir, los que repiten cursos o grados; c) para los que no acceden a condiciones de aprendizaje adecuadas, sea por insuficiencia de profesores, por la escasez o mala calidad de los recursos de aprendizaje o porque las escuelas a las que asisten no alcanzan mínimos de institucionalidad o condiciones de funcionamiento que aseguren cierta normalidad escolar; d) para los segregados en la escuela por la segmentación social que se traduce en escuelas pobres para pobres o que implican cobros a las familias que terminan por decantar a las comunidades educativas según su capacidad de pago y aporte material a la escuela; y e) para los maltratados y discriminados en la escuela, en particular aquellos afectados por la estigmatización de las necesidades educativas especiales y las minorías étnicas.

Ahora bien, buena parte de lo anterior responde a la agenda educativa inconclusa del siglo XX (e incluso del XIX). Es decir, el conjunto de orientaciones y acciones inmediatas de inclusión están destinadas principalmente a reparar o complementar la política educativa propia de países que aun presentan cierta inmadurez institucional y educativa caracterizada por una cobertura universal de la educación básica, resultados desiguales y asociados fuertemente a la condición

socioeconómica de la población y donde además los niveles de escolarización son todavía insuficientes en la educación secundaria y adulta.

Esta agenda, sin embargo, es insuficiente de cara a los desafíos del siglo XXI. Como afirma Hopenhayn (2005), el bienestar que augura la educación ya no remite sólo a la posibilidad de mayores ingresos futuros a cambio de más capital humano, sino también se refiere al uso de habilidades adquiridas para ejercer nuevas formas de ciudadanía, convivir constructivamente en el multiculturalismo y combinar el vínculo inmediato con el vínculo mediático. A todo ello se agrega esta máxima de los sistemas educativos orientados al mundo de la producción y la competitividad, graficada en la expresión “hay que aprender más, pero sobre todo hay que aprender distinto”. Acá, qué duda cabe, la agenda inclusiva debe pensar en sistemas de educación permanente y flexibles y, desde muy temprano, debe hacerse cargo de la difusión del acceso a más conectividad y digitalización, porque es claro que sin acceso se cierran las opciones futuras [...] Socializar en redes tendrá que ser parte de socializar en las escuelas (Hopenhayn, 2005).

## *2.6. Avanzar en el reconocimiento y comprensión de la naturaleza multidimensional de la inclusión:*

Es claro que el reto de la inclusión educativa se expresa de muchas maneras, tantas como expresiones tiene la exclusión educativa. Entonces, la agenda debiera incluir un componente de estudio y operacionalización de la inclusión educativa que facilite la definición, implementación, seguimiento y evaluación de políticas. Se puede postular acá que la inclusión, en tanto se emparenta con la búsqueda de la equidad y la justicia en educación, requiere aproximaciones complejas.

Cuando se habla de inclusión educativa se dice sobre todo una educación capaz de aportar a la integración simbólica con una base material suficiente y sustentable. El mundo de la educación opera fundamentalmente en el plano cultural simbólico, pero requiere de una base objetiva que la soporte. El problema que se observa es que pese al mejoramiento gradual de la base material de la vida de niños y jóvenes, no aumentan sus oportunidades de integración simbólica o, para usar la expresión de UNESCO-CEPAL de principios de la década pasada, no mejoran sus posibilidades de acceso y uso efectivo de los “códigos de la modernidad” (CEPAL-OREALC, 1992), reduciendo la integración simbólica al consumo de imágenes y sucedáneos de objetos que parecen aumentar la frustración social de la población pobre, puesto que se advierte rápidamente la imposibilidad de acceder a los bienes materiales que aparecen como símbolos de bienestar económico y movilidad social (Ottone y Hopenhayn, 2000).

Se tiene, por tanto, una asimetría entre niveles de inclusión material y simbólica que reclaman cierto equilibrio. Pero este equilibrio no puede simplificarse a una igualdad de acceso a bienes primarios de orden objetivo e inmaterial, porque no necesariamente una base más fuerte de bienestar material generará integración simbólica (lo cual no implica desconocer la necesidad de establecer ciertos umbrales mínimos) ni a la inversa: un mayor capital simbólico no es promesa cierta de mayor bienestar material<sup>6</sup>. Como además se sabe que las desigualdades materiales -no superadas- se han imbricado con las simbólicas generando un cuadro de desigualdad compleja o sistémica que no se supera con una provisión igualitaria de bienes y oportunidades, la inclusión requiere ser pensada en términos igualmente complejos.

Una noción que puede aportar a esta reflexión es la de “igualdad compleja” de Walzer (1993), según la cual los sujetos no requieren ser ni iguales ni desiguales en todo, sino que la desigualdad en una esfera puede ser tolerable si ella no afecta la posibilidad de una mayor igualdad en otras

---

<sup>6</sup> Hay que convenir, sin embargo, que esta posibilidad es poco probable. La evidencia mayoritaria revela que el capital simbólico (años de escolaridad) es casi siempre un buen predictor de movilidad social.

esferas sociales<sup>7</sup>. La asimetría entre desigualdades de bienes y capacidades en distintas esferas debe ser examinada según el impacto de cada una en las otras esferas; así, la acción estatal (las políticas) debe poner atención preferente en los dominios donde la desigualdad “intra-esfera” tiene mayor impacto sistémico, como evidentemente acontece con la inversión en educación, cuyos efectos en la democratización de opciones en el mercado laboral está suficientemente probada. Esta prioridad de la educación resulta finalmente coherente con el significado social que la comunidad actual le atribuye en la distribución de bienes sociales.

Una vez más la advertencia es no simplificar el concepto ni la reflexión. Se requieren igualdad en un sentido amplio: la igualdad de oportunidades es insuficiente para el logro de una sociedad más justa y, por lo mismo, hacen falta políticas que compensen o habiliten a los menos aventajados o diferentes (sea por etnia, limitaciones naturales, género, etc.) para lograr niveles aceptables de igualdad de resultados. La igualdad compleja implica intervenir en los eslabones o esferas donde se generan desigualdades y no sólo en el impulso “al inicio” (Ottone y Pizarro, 2003). Se repone, en consecuencia, la demanda por políticas orientadas a asegurar trayectorias educativas inclusivas, cuestión que en el sistema escolar significa ni más ni menos que una educación de calidad para todos.

### Cierre: ¿es posible una agenda regional?

“Si nacer en una *buena familia* no debería otorgar más derechos que hacerlo en cualquier otra, nacer en una *buena nación* tampoco”  
(Enguita, 2004)

Una agenda para una educación inclusiva admite abordajes nacionales y otros regionales. En los primeros, es bueno sentar un acuerdo básico en torno de las siguientes afirmaciones:

- a) Se requieren mínimos de equidad (inclusión) social para la educación (inclusiva) sea efectiva. Esto es, no basta mejorar la inclusión educativa si no se avanza en una mayor justicia social.
- b) Consecuentemente, una agenda para la inclusión educativa no puede ser sólo educativa. Ello implica asumir, por una parte, que excede con mucho el ámbito escolar y, por otra, que la tarea no comienza en la escuela, sino antes, en el hogar y el entorno social.
- c) Los focos de las políticas inclusivas son diversos, pero es preciso al menos:
  - Considerar políticas destinadas a superar la exclusión social cuyo origen es socio-familiar. En este caso, se debe promover políticas para asegurar una base común, esto es, para alcanzar mínimos sociales o una cierta “igualdad de base”.
  - Junto con ello, se requieren políticas destinadas a equilibrar la estructura de oportunidades y activos de grupos o comunidades vulnerables o en riesgo de exclusión, para lo cual el instrumento adecuado parece ser las políticas de discriminación positiva o las acciones afirmativas.
  - El repertorio de políticas debe incluir iniciativas o programas para integrar a los estudiantes con necesidades educativas especiales o con notas de singularidad que ameriten diferencias de tratamiento.
- d) En un plano más estratégico, es necesario anotar que las políticas inclusivas se debieran caracterizar por trabajar sobre factores de riesgo, pero también sobre factores de protección (familia, crianza, hogar y entorno, servicios sociales), de modo que se

---

<sup>7</sup> Por tanto, la esfera de lo material no puede reclamar predominio sobre la esfera de lo simbólico; entre las distintas esferas se debe dar una relación de complementariedad sin pretensión de hegemonía de una esfera sobre la otra.

reconozcan los problemas y las potencialidades disponibles en los individuos y comunidades excluidas.

- e) Finalmente, se debe recordar que la inclusión, como la exclusión, son producciones sociales que implican a los excluidos e incluidos. Por tanto, la inclusión retrata una relación social donde subyacen representaciones de unos y otros que sugieren inevitablemente trabaja con los excluidos y con los incluidos.

Ahora bien, la perspectiva de una agenda regional para la inclusión educativa se topa de frente con la afirmación de Enguita señalada al comienzo de esta sección: nada justifica diferencias en los derechos atribuibles a la cuna o el origen. Es claro: en las desigualdades intra-comunitarias (esto es, dentro de una comunidad o país), la ciudadanía (el Estado) es la base de legitimidad del reclamo por un trato justo de las diferencias. Dicho de otra forma, toda la plataforma de políticas educativas inclusivas de un país se funda en el reconocimiento del derecho de todos los nacidos en el mismo país de reclamar una estructura de oportunidades y activos que les posibilite su desarrollo personal y su contribución a la sociedad de la que forman parte.

Pero en las desigualdades inter-comunitarias (entre países), la ciudadanía puede ser fuente de exclusión. Ello se evidencia, por ejemplo, en la precariedad de la situación legal (protección y resguardo de derechos sociales) de los inmigrantes de países vecinos en Argentina y Chile, a los cuales les son negados derechos y beneficios que las políticas sociales han definido para los connacionales, pero no para los extranjeros que han llegado a estos países en busca de nuevas oportunidades. Así, una política nacional inclusiva (para todos) puede ser exclusiva (para algunos), es decir, puede marginar a quienes no tienen los atributos de nacionalidad u otro que defina el acceso a la política.

Por lo tanto, una agenda regional para la inclusión educativa tiene que buscar además otros puntos de encuentro y trabajo común que excedan el hecho fortuito de nacer en un determinado país porque aun no hay una ciudadanía latinoamericana. Si se reserva la responsabilidad primera de abordar las desigualdades intracomunitarias a los propios Estados, entonces una agenda regional debiera poner su foco inicial en las desigualdades regionales (inter-comunitarias) a partir de la construcción de una identidad regional. Estas desigualdades -que suelen tomar la forma de discriminaciones- se caracterizan por afectar a los nacidos en un país pero que se desplazan a los otros para desarrollar sus proyectos de vida.

Por cierto, este foco no puede completar la agenda y se requieren otros. A este respecto, la idea de generar y mantener un "Observatorio Regional de la Inclusión" que permita conocer el problema en cada país y aprender de las soluciones intra-comunitarias es necesariamente una tarea de agenda regional. Para ello, se puede avanzar en la definición de "criterios o umbrales mínimos regionales de inclusión" destinados a impulsar políticas de aseguramiento de una base común de recursos y oportunidades escolares para todos los niños y jóvenes latinoamericanos. Serán el logro de estos "umbrales" el objeto de estudio y seguimiento de este Observatorio.

Asimismo, será necesario considerar la provisión de un fondo de ayuda y cooperación a países integrantes en la formulación de marco de la inclusión educativa. La ayuda no necesariamente será financiera; también puede tratarse de apoyo experto en el diseño, implementación y evaluación de políticas; o de un fondo para la investigación de situaciones de exclusión y otro de difusión de experiencias de inclusión educativa bien lograda. Y esto es ya un buen comienzo porque avanza en la tarea que, a la vez, es una exigencia social fundamental: comprender las aristas de la exclusión y las vías para alcanzar la tan esperada inclusión.

## Referencias

1. Bauman, Zygmunt (2005), *"Modernidad líquida"*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

2. Bobbio, Norberto (2003), "Teoría general de la política", Madrid, Trotta
3. Bouveau, Patrick (2005), "La discriminación positiva en el mundo: ¿una utopía pedagógica", en "*Políticas educativas y equidad*", pp.49-57, Santiago, Fundación FORD-UNICEF-Universidad Alberto Hurtado
4. Carnoy, Martin (2005), "La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites", en "*Políticas educativas y equidad*", pp.87-100, Santiago, Fundación FORD-UNICEF-Universidad Alberto Hurtado
5. Castells, Manuel (2005), "*Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*", Santiago, Fondo de Cultura Económica
6. CEPAL-OREALC (1992), "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad", Santiago, UNESCO-OREALC
7. De Ketele, Jean-Marie (2005), "El fundamento de las políticas educativas: una educación de calidad para todos" en "*Políticas educativas y equidad*", pp.81-86, Santiago, Fundación FORD-UNICEF-Universidad Alberto Hurtado
8. Enguita, Mariano F. (2004), "Desigualdades intra e intercomunitarias", ponencia presentada en Seminario Internacional "Desigualdad, fragmentación social y educación", Buenos Aires, 3 al 5 de noviembre de 2004
9. Fitoussi, Jean-Paul y Rosanvallon, Pierre (1997), "*La nueva era de las desigualdades*", Buenos Aires, Manantial
10. Hopenhayn, Martín (2005), "*América Latina: desigual y descentrada*", Bogotá, Norma
11. Karsz, Saúl (2004), "*La exclusión: concepto falso, problema verdadero*", en Karsz, Saúl (coordinador), "La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices", pp.133-214, Barcelona, Gedisa
12. Lasch, Christopher (1999), "*La cultura del narcisismo*", Santiago, Andrés Bello
13. Navarro, Luis (2002), "Chile: equidad social y educación en los años '90", Buenos Aires, IPE-UNESCO
14. Ottone, Ernesto y Hopehyan, Martin (2000), "El gran eslabón", Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
15. Ottone, Ernesto y Pizarro, Crisóstomo (2003), "Osadía de la prudencia", Santiago, Fondo de Cultura Económica
16. Peña, Carlos (2005), "Igualdad educativa y sociedad democrática", en "*Políticas educativas y equidad*", pp.21-29, Santiago, Fundación FORD-UNICEF-Universidad Alberto Hurtado
17. Reimers, Fernando (2000), "*Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI*", en Revista Iberoamericana de Educación, nro.23, pp.21-50, versión electrónica consultada en <http://www.rieoei.org/rie23a01.htm> , en agosto 14 de 2006
18. Reimers, Fernando (2000b), "*¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?*", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-junio 2000, vol.5,num.9, pp.11-69, consultado en <http://www.comie.org.mx/rmie/>, en agosto 14 de 2006
19. Salvat, Pablo (2002), "*El porvenir de la equidad. Aportaciones para un giro ético de la filosofía política contemporánea*", Santiago, LOM-Universidad Alberto Hurtado
20. Squella, Agustín, "¿Necesitamos desarrollo con equidad o con igualdad", en "Ética, democracia y desarrollo humano", Santiago, LOM-Centro de Estudios Contemporáneos CERC
21. Tedesco, Juan Carlos (2005), "Igualdad de oportunidades y política educativa", en "*Políticas educativas y equidad*", pp.59-68, Santiago, Fundación FORD-UNICEF-Universidad Alberto Hurtado
22. Tedesco, Juan Carlos (2005), "*Opiniones sobre política educativa*", Buenos Aires, Granica
23. Walzer, Michael (1993), "Las esferas de la justicia", Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica