

## Inclusión educativa. Balances y perspectivas

Blanca Flor Trujillo Reyes\*

Libertad e igualdad son principios fundamentales en la constitución y desarrollo de los sistemas educativos modernos. Para la escuela de los siglos XVIII-XIX, tres ideas fueron prioritarias en la formación de las subjetividades consideradas necesarias para sostener los nacientes Estados nacionales: la idea de libertad, la idea de individualidad, y la de que los individuos siguen un desarrollo natural. Esas tres ideas, sirvieron para diseñar formas de operar en la escuela, que dieron lugar a la estructuración de modos de comunicación entre sujetos, a técnicas de modelación de la conciencia, a orientar la conducción del comportamiento de los individuos en el ámbito no solamente privado, sino principalmente, sociopolítico. La escuela moderna buscó sobre todo, lograr que los individuos se apegaran al conjunto de deberes, normas, modo de ver el mundo y prácticas aceptadas como correctas. Formar buenas conciencias, tomando como guía el destino natural del hombre –la consecución de su libertad–, fue su cometido. (Dewey, 1957; Dussel y Caruso, 1999; Pineau, 1999)

La libertad como último fin de la educación, supuso la igualdad de los sujetos. Se trata de una forma de comprenderla que parte de la consideración de la escuela como un espacio social *simplificado, equilibrado y purificado*. Esto implica de entrada, la comprensión de tal espacio común articulado, interpretado, por significados compartidos. Supone también, un ambiente cerrado en sí mismo, a la vez que relacionado con otros bienes sociales porque pone en condiciones de incorporación a la cultura en su sentido amplio.

No obstante aquellos principios fundacionales, en nuestros días la falta de condiciones para incluir en condiciones de igualdad en educación, constituye uno de los aspectos más apremiantes en nuestros países. Desigualdad en el acceso y la permanencia; desigualdad en los contextos culturales, en las capacidades que marcan diferencias en el éxito o fracaso escolar, en las posibilidades de acceder ya no a una cultura común, sino a estrategias y competencias para avanzar de nivel en nivel.

---

\* Universidad Pedagógica Nacional. México.

El estado actual de los países latinoamericanos sobre la inclusión educativa, está afectado por su histórica crisis y condiciones de miseria, por el lugar que han ocupado como subdesarrollados y pobres. Ese es un balance del que si bien no me he ocupado, hay que tenerlo presente como marco de referencia para reflexionar e intervenir sobre este problema.

Pretendo con este texto, elaborar balances y perspectivas sobre la inclusión educativa. Para tal propósito, lo he dividido en tres apartados; con los dos primeros, pretendo dar cuenta de un balance en términos de lo conceptual y en cuanto a algunos aspectos de las políticas educativas; el tercero, está orientado a presentar un trazado de posibles análisis y trabajos futuros.

### *1. El par inclusión-exclusión en la escuela y la política educativa*

Históricamente la escuela ha sido una institución excluyente. La condición de escolar es de entrada una condición de suspensión momentánea de la ciudadanía, se está fuera de una norma general: de la vida adulta, de la madurez, de la edad del logro de la autonomía. En términos de Agamben (2004), se trataría de un estado de excepción. “La excepción es una especie de la exclusión. Es un caso individual que es excluido de la norma general. Pero lo que caracteriza propiamente a la excepción es que lo excluido no queda por ello absolutamente privado de conexión con la norma; por el contrario, se mantiene en relación con ella en la forma de suspensión. La norma se aplica a la excepción desaplicándose, retirándose de ella”. Existen normas que rigen en la práctica educativa y en ellas se enmarca el hacer de los educandos, en cierta forma, en una dinámica de suspensión de ley, con vistas a una futura inclusión en esa ley o norma. Se trata de “ciudadanos en proceso”, momentáneamente en una situación de excepción, en la que el estado de suspensión de la norma ha sido delimitado por el sistema educativo.

La organización de la escuela, sus prácticas explícitas e implícitas de reproducir las injusticias ha constituido parte del problema de la exclusión. La población que asistió y asiste a la escuela siempre fue diversa; la igualdad en la escuela significó homogeneizar e incluir en una misma identidad que garantizaba el progreso individual y social.

El movimiento de inclusión supone la integración en un “nosotros” determinado, ya sea la comunidad nacional o un grupo particular (clase social, minorías étnicas, “niños discapacitados”, “niños en riesgo”). Este “nosotros” siempre implica un “ellos” que puede ser pensado como complemento o como amenazante, o aún ser invisible para la mayoría de la gente. (Dussel; 2000, 3)

Conceptualizar la identidad y la diferencia es según Dussel, un elemento central para definir la inclusión y la exclusión. Lo idéntico, es lo que queda dentro; lo distinto, queda fuera. Lo idéntico es la norma; lo distinto, queda excluido, o bien exceptuado temporalmente, o encerrado en aquello que no es. La cuestión de la conceptualización no es banal. Si atendemos al significado de los términos, nos encontramos con que todo tipo de inclusión, todo intento por hacerlo, implica al mismo tiempo la exclusión. Ser excluido significa estar fuera de un espacio en el que se considera tendríamos que estar; se trata de un movimiento que va del interior al exterior y finalmente vuelve a encerrar, pero en un espacio en el que se supone no deberíamos estar. La inclusión en cambio, representa un estado positivo; significa que uno está dentro, en el lugar que le corresponde. La respuesta a lo que queda dentro y lo que queda fuera, es siempre una respuesta política y ética.

Si bien reportes de investigación, tanto como los documentos de política pública y educativa en sus títulos y propósitos indican examen, discusiones, análisis sobre la inclusión, es común encontrar que parten de su opuesto: la exclusión. Presentan un diagnóstico o descripciones de las condiciones de marginalidad, vulnerabilidad o excepción de aquellos grupos a los que consideran se debe incluir vía la educación. Más que abrir la discusión conceptual sobre lo que la inclusión significa, delimitan tanto las causas –en el caso de nuestros países principalmente la pobreza- de la exclusión, como los baremos con los que se mediría la inclusión educativa. Aquí un par de ejemplos:

La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. (UNESCO, 2005 en Blanco, 2006)

En el *Índice*, la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del

sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros. (Booth y Ainscow; 2000, 9)

Un énfasis en estas referencias es la participación. Ésta es una categoría política; supone un espacio común, público, en el que las personas interactúan. ¿Cómo se define en qué participan los educandos? ¿Quién decide en qué participan los educandos y cómo lo hacen? ¿Se espera una forma determinada en la que deben participar? La cuestión de lo común tiene que ser rediscutida a la luz la pregunta ya no sólo por aquello que se considera común y público, sino también, de cómo se hace algo común y público (Latour; 2005), por no hablar de las dificultades de hacer comulgar lo común –idea de herencia comunitarista- con alguna forma de pluralismo entre comunidades.

Otra razón por la que no es menor la cuestión de la conceptualización y pensar si seguimos usando el par exclusión-inclusión para nuestras indagaciones y análisis, tiene que ver con la atribución que hacemos de ciertas características a los sujetos –marginados, pobres-, y el riesgo de poner de lado que se trata en realidad de un atributo de nuestras sociedades, producto de situaciones y dinámicas desarrolladas históricamente y sedimentadas o naturalizadas en prácticas e instituciones. Como señala Stavenhagen, “hablar de marginalidad o marginalización no debe hacer pensar que se trata aquí de una población que se encuentra, por así decirlo, fuera del sistema. Por el contrario, es una población integrada a un cierto sistema económico y a una cierta estructura de poder, pero integrada en los niveles más bajos y que sufre las formas más agudas de dominación y explotación.” (1969, 20)

Si bien actualmente es notable el reconocimiento de que las barreras provienen no sólo del individuo, de su núcleo familiar, sino que también están en la comunidad y en el sistema político, no deja de prevalecer la idea de que lo que está fuera de la norma, puede

ser por lo menos parcialmente “salvado” vía la inclusión en la educación, porque además, esas dificultades, encarnan finalmente en el educando.

Falta, me parece, análisis y diagnósticos pormenorizados de cómo, en la medida en que no tengamos sociedades democráticas, la escuela no puede por sí sola, incluir en un sistema desigual. Se trata, me parece, antes que de inclusión educativa, de una cuestión de justicia social y democratización.

## *II. Sobre las políticas*

Para el desarrollo de este apartado, parto de la comprensión de la inclusión educativa y sus políticas como ampliación de la cobertura escolar y como igualdad de oportunidades. Desde estos sentidos, la educación es un bien público que debe ser distribuido en condiciones de igualdad. Esto exige pensar una política educativa y formas de administración y planeación de las escuelas, que posibilite condiciones justas para el desarrollo del proyecto educativo colectivo e individual.

Dicha reflexión pasa por la revisión de las tradiciones de pensamiento político presentes en los modelos de Estado que han determinado la administración del sistema educativo y la forma en que se desarrollaron. También, por las condiciones, propósitos y orientaciones éticas, políticas y pedagógicas explícitas e implícitas en las políticas educativas que se enuncian y se ponen en marcha a través de programas y acciones concretas.

El bagaje conceptual y de resultados prácticos con que cuentan los políticos y educadores (los primeros para elaborarla, los segundos para comprenderla en el marco de su práctica), es abundante, aunque todavía limitado, si lo que se busca es que los primeros cuenten con fundamentos para los programas que buscan mejores niveles de justicia, y los segundos, para conformar orientaciones más eficaces en sus acciones.

El nivel medio es el que presenta los mayores problemas respecto a cobertura, retención en el sistema y eficiencia terminal en los países de Latinoamérica<sup>1</sup>. Múltiples

---

<sup>1</sup> “De acuerdo con el Panorama Social de América Latina 2007 (CEPAL) el 80% de los jóvenes latinoamericanos pertenecientes a los quintiles de ingresos más altos de la población concluyen su educación media. Este porcentaje disminuye bruscamente hasta un 20% en el caso de los estudiantes procedentes de familias ubicadas en los quintiles de menor ingreso. Por otra parte, el estudio de la CEPAL 2002 muestra cómo en 10 países de 18 examinados, la tasa de deserción rural supera en 20% a la registrada en centros urbanos. En cinco de ellos, esta misma brecha se abre hasta mostrar un 30% de diferencia.” (Fuente: Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, México, 2012).

investigaciones dan cuenta de que los obstáculos para el cumplimiento efectivo del derecho a la educación para todos los jóvenes en edad de 12 a 18 años depende tanto de factores asociados con la trayectoria personal y escolar, como con una serie de condiciones institucionales aún no resueltas, tales como la atención educativa con calidad dispar, la desconexión de los contenidos curriculares con las necesidades y condiciones reales de vida de los jóvenes, etc.<sup>2</sup>

Si bien se han llevado a cabo tanto políticas como acciones específicas para avanzar hacia una mayor igualdad, lo cierto es que el choque entre los principios y regulaciones formalmente establecidas, y las prácticas cotidianas y persistencia de problemas apremiantes es evidente. En la región, la preocupación por la inclusión desde el punto de vista de la cobertura y la igualdad de oportunidades es manifiesta tanto en las políticas como en la investigación académica y la intervención educativa; sin embargo, los procesos de fragmentación y diferenciación se mantienen, minimizando el impacto democratizador de acciones como la ampliación de la matrícula o las estrategias de reorganización del sistema.

Una de las dificultades que se da en la traducción de la política educativa a las acciones y programas concretos puede explicarse a partir de la relación entre discurso, problemas locales y condiciones institucionales para la operación. (Perazza y Teriggi; 2010) El discurso que sostiene a las políticas educativas, tiene como núcleo a grupos genéricos que se definen por el signo de su exclusión: pobres, mujeres, niños, marginados. Es difícil encontrar referencias a problemáticas de comunidades específicas. Esto es, las iniciativas que se llevan a cabo, plegadas a una determinada política, requieren ser encuadradas en los problemas de la comunidad y permitir que los gobiernos locales tengan capacidad efectiva de decisión en su desarrollo. Aunado a ello, la revisión de las condiciones institucionales reales para poder operarlas es crucial. Esto requiere la intercomunicación entre distintos niveles e instancias de gobierno para vigilar el cumplimiento de otras políticas y garantizar la protección de derechos que se presentan como condición necesaria para que los efectos de las políticas de inclusión sean más visibles y sostenibles. Por otro lado, siguiendo a

---

<sup>2</sup> Al respecto, en México contamos con los estudios por ejemplo, de Villa Lever, L. (2007) La educación media superior ¿igualdad de oportunidades?, en Revista de la Educación Superior, Vol. XXXVI (1), No. 141, Enero-Marzo de 2007, pp. 93-110; ver el reporte especial de Zorrilla Alcalá, J.F. (2012) Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima, en Perfiles Educativos, Vol. XXXIV, número especial, pp. 70-83.

Perazza y Teriggi, iniciativas de gran complejidad terminan reducidas a algún rasgo del que finalmente no es visible la relación que guarda con las condiciones que lo hicieron posible. Agregaría, que finalmente reportan resultados mínimos y aislados y difíciles de darles seguimiento. “Así, programas de asistencia socioeducativa a estudiantes pobres quedan identificados casi con exclusividad con las becas u otras ayudas económicas; los programas de aceleración de aprendizajes para población escolar con extraedad se consideran equivalentes a los cuadernillos para los alumnos; los programas de atención pedagógica a los multigrados rurales quedan reducidos a materiales de apoyo a los maestros<sup>3</sup>. ... ninguno de ellos es toda la iniciativa; trasladar la iniciativa no es trasladar un componente, por muy importante que éste sea y aunque se lo adapte al contexto que deberá operar.” (50)

Es necesario profundizar en los modos de abordaje de las políticas de inclusión, equidad e igualdad de oportunidades, con el objeto de mostrar la orientación que toman éstas, desde distintos planos de análisis, tanto desde el explicativo-normativo, como desde el ético-valorativo (Jover, 1999), sin perder de vista que una política de educación siempre tiene efectos en la dimensión más específica del proyecto educativo: la pedagógica, como en aquellas que la ponen en conexión con la sociedad, como la formación de ciudadanía.

La segunda de las dificultades que me interesa comentar, es la que se refiere a la traducción de la inclusión educativa como igualdad de oportunidades.

Los avances son notorios en cuanto a la eliminación de los obstáculos jurídicos para hacer posible una mayor cobertura. La igualdad legal o formal de oportunidades viene satisfecha por el hecho de que no se impida –y se extienda la oferta- a los miembros de minorías acceder a la educación. En este sentido, los individuos poseen los mismos derechos, que además gradualmente se amplían, en la medida en que los distintos niveles se declaran obligatorios. “La lucha por la ausencia de discriminación legal es el primero de los objetivos de toda política de igualdad de oportunidades” (Puyol; 2013)

Hay implícita en la concepción de inclusión o educación inclusiva, una segunda forma de igualdad de oportunidades. Las más recientes conceptualizaciones que guían el discurso

---

<sup>3</sup> Por ejemplo, en el caso de una indagación que se desarrolla en la UPN de México acerca del bachillerato, encontramos que la equidad declarada por la política educativa como principio para orientar este nivel, queda en algunos casos confundida –o más bien reducida- al ámbito de la “regularización” en materias o habilidades, vía los procesos de tutoría. Éstos consisten en asesorías a los alumnos que así lo solicitan, por parte de un profesor, quien no necesariamente es el mejor habilitado para apoyar al alumno en áreas que efectivamente requieren, sino alguien que el alumno escoge, generalmente guiado por identificación o simpatía.

de la política educativa, están sustentadas en una versión de la igualdad de oportunidades que afirma que “no solo hay que abrir a todos los individuos las posiciones sociales ventajosas, sino que también hay que eliminar las barreras sociales inmerecidas que dificultan el acceso a esas posiciones” (Puyol; 2013) Se trata de eliminar las barreras sociales para el progreso de los individuos, que el origen social, familiar, no impida el aprovechamiento de las oportunidades que formalmente se han establecido.

*la inclusión requiere la adopción de una perspectiva amplia de la Educación para Todos que abarque la totalidad de las necesidades de los educandos, incluyendo a aquellos vulnerables a la exclusión y marginalización.*  
(UNESCO; 2008, 7, cursivas en el original)

Caben en esta perspectiva también las políticas de discriminación positiva. La igualdad equitativa de oportunidades trae aparejado el hecho –no asumido así por la política educativa- de que las pautas de distribución del ingreso y del poder sólo se pueden comprender desde el punto de vista de las estructuras de producción, de las relaciones de dominación y de los modelos de roles socioprofesionales que les son congruentes. (Latapí; 1993, s/p)

De acuerdo con Latapí, la justicia equitativa intenta justificar las desigualdades bajo la premisa de que los que están en desventaja perciben que aún en su condición “tienen acceso a más bienes y recursos de los que tendrían en un sistema totalmente igualitario y carente de toda jerarquía, y que tienen así más expectativas de mejorar”.

En definitiva, siguiendo a Puyol la igualdad de oportunidades “es un ideal meritocrático, que tiene como finalidad que el mérito sea el único responsable del logro social del individuo” (Puyol; 2010, 22); así, la igualdad de oportunidades produce mayor desigualdad por que consiste en encontrar al mejor, y no reducir las desigualdades sociales. Quien es el mejor suele definirse en la mayoría de los casos, por una serie de estándares que de alguna manera se objetivan (en calificaciones, en reconocimientos, premios, en certificados). Sin embargo, la educación no es un bien cuyo contenido y efectos pueda definirse como el contenido en un bien físico. Es decir, la educación no está contenida en esas objetivaciones.

La apropiación de la educación implica una gran diferencia con las propiedades materiales. Por una parte, la educación se asimila al sujeto, se



vuelve parte constitutiva de su persona, lo transforma;... sólo analógicamente hablamos de distribuir la educación como se distribuye la riqueza. ...

Un nivel de educación más alto, en grupos significativos de una sociedad, se traduce en expresiones culturales, exigencias, conductas, leyes, consensos y costumbres que benefician al todo social. ¿Cómo incorporar estas especificidades de la educación al plantear racionalmente su distribución justa? Reducir la obligación de educarse al problema de distribuir oportunidades de educación con equidad, o de utilizarla para la movilidad social, puede ser empobrecedor. (Latapí; 1993 s/p)

Esto último lo identifico en estrecha relación con lo que se espera como distribución equitativa de los “bienes educativos”. Se apunta en principio a responder a necesidades, a aptitudes diversas de los estudiantes. No obstante, los aprendizajes siguen definiéndose de manera más o menos pareja y apegada a las prescripciones de una cierta metodología de elaboración y desarrollo del currículum (en el caso de México, las competencias).

Un referente tan acotado como las competencias u otras formulaciones de “objetivos educacionales” es compatible con la idea de la igualdad de oportunidades porque hace prevalecer la capacidad personal por encima de las diferencias y dificultades que habría que encarar. Aún más, obliga a preguntarnos, como lo plantea Dubet (2004) “¿Dónde está la verdadera ambición? ¿Lograr que todos los alumnos obtengan aquello a lo que tienen derecho o que una minoría alcance la excelencia, mientras los otros no saben gran cosa y no son definidos sino por sus fracasos y sus lagunas?” (p. 58)

En parte, la reflexión apunta a pensar en aquello que se abre como posibles perspectivas a integrar en la reflexión sobre estos asuntos. Los principios que rigen la política educativa en este ámbito, los diferentes términos que son utilizados, reflejan una problemática más amplia, persistente en los sistemas educativos y en la sociedad en general: la fuerte exclusión que viven determinados grupos por su condición de ‘diferentes’. Al respecto, vale la pena rescatar el planteamiento de Porter (2006) respecto a cómo incluir a los excluidos ofreciéndoles igualdad de oportunidades a través de la implementación de políticas de calidad.

La forma de incluir a los excluidos es, según Porter, incluir la subjetividad en el planteamiento de las políticas educativas; así, la influencia en la sociedad será más efectiva. Se trata de incluir y hablar de una dimensión ética en el problema de la igualdad de oportunidades; generar una conciencia social de modo que se promueva cierta responsabilidad y libertad en y para la comunidad. La política educativa entonces, habría de estrechar lazos con posiciones éticas –del cuidado o del reconocimiento de las distintas identidades- que atraviesen sus decisiones. Esta es una cuestión de la que queda mucho por discutir.

### III

Como posibilidades de desarrollo u horizonte respecto a la cuestión de la inclusión educativa, me parece que se ha avanzado en cuanto a la investigación y el desarrollo de políticas. Hay ensayos que hacen que están operando, otros que siguen pendientes, con potencialidad para transformar los espacios educativos sin pretender que resuelvan la desigualdad.

1. Habría que enfatizar aún más una serie de ideas que explícitamente se plantean en los discursos que guían la política y acciones educativas, que focalizan la transformación de los sistemas educativos y el entorno de aprendizaje con la finalidad de responder a la diversidad de los estudiantes. Me parece que una de las líneas de investigación e intervención tiene que darse en el tratamiento de una política que se centre en los estudiantes, que parta de ellos –no sólo, sino del conjunto de actores educativos que cotidianamente viven el azar y las dificultades de la práctica-. Avances en este sentido podemos localizarlos en los estudios centrados en la narrativa de trayectorias estudiantiles. Recuperar la voz de los directamente afectados por la educación puede brindar criterios para el diseño de políticas centradas en los sujetos. Además, sirven de contraste con las trayectorias que formalmente propone el sistema escolar.
2. Pensar y promover formas de participación -no excluyentes- pertinentes a las situaciones individuales, sin descuidar lo que puede ser común. Esta es una posición discutible, pues remite necesariamente a preguntarnos por aquello que ha de ser lo común, y si esto común se refiere a máximos o mínimos que cumplir. La respuesta

normativa es inevitable, pues si pensamos en formas de entender la inclusión o la igualdad, su consecuencia práctica es proponer los modos en sea realizable.

3. Otros avances que ya se presentan en los estudios sobre inclusión educativa –habrá que buscar formas de ensayar más aún y documentarlos-, se refieren a la vinculación entre espacios de educación formal y no formal. Esta tarea impulsaría que la escuela –en algunos casos, ciertas opciones de escuela en particular<sup>4</sup>.- deje de ser un lugar de relegación y etiquetamiento, así como la promoción de la pertenencia a la escuela y a la comunidad en la que se encuentra.

4. Me parece que un espacio en el que es preciso ahondar y precisar es el de la comprensión de la participación de los sujetos en los espacios escolares. Si ésta se identifica con “participación en los aprendizajes” me parece que no dice mucho, y de nueva cuenta delimita de antemano un significado en el que se ha de estar incluido, porque de lo contrario el sujeto está en falta. Precisar los aprendizajes ayuda. ¿Cuáles son aquellos viables y deseables en sociedades que se pretenden pluralistas? Opto por la línea de pensamiento que viene desde Dewey (2004) sobre el hecho de que los asuntos públicos no son una cuestión de determinación estatal o gubernamental, sino que parten del público mismo, de los ciudadanos. Bajo esta tradición Gutmann (2001) apunta la importancia de la educación –pública- para desarrollar la capacidad de deliberar<sup>5</sup> como futuros ciudadanos.

## Bibliografía

Agamben, G. (2004) *Estado de excepción. Homo sacer II*. Pre-Textos, Valencia.

Blanco G., R. (2011) “Educación inclusiva en América Latina y el Caribe”, en CEE Participación Educativa, 18, pp. 46-59.

---

<sup>4</sup> En el caso de México las formas de división entre buenos y malos alumnos en el bachillerato se define por la modalidad a la que asisten. Las identificadas con la UNAM (CCH y Escuela Nacional Preparatoria), que otorgan el pase reglamentado a los estudios de licenciatura son consideradas como aquellas escuelas a donde asisten los buenos; las opciones técnicas y de bachillerato general dependientes de la SEP, son consideradas de segunda, por lo que los estudiantes que ahí asisten se perciben así mismos y son percibidos por la sociedad en general, como malos estudiantes.

<sup>5</sup> “La deliberación no implica sólo una habilidad. Requiere la capacidad de leer y escribir, calcular y desarrollar un pensamiento crítico, así como también tener noción de contexto, entender y apreciar los puntos de vista de otras personas. Los valores que la deliberación implica incluyen veracidad, no violencia, criterio práctico, integridad cívica y magnanimidad.” (Gutmann; 2001, 15)

- Booth, t. y Ainscow, M. (2004) *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile. OREALC/UNESCO.
- Dewey, J. (1957) *Las escuelas de mañana*, Losada, Buenos Aires.
- Dewey, J. (2004) *La opinión pública y sus problemas*. Morata, Madrid.
- Dussel, I. y M. Caruso (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2000) “La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina”. Trabajo presentado en X Jornadas LOGSE. “La escuela y sus agentes en la exclusión social”. Granada, España.
- Gutmann, A. (2001) *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Paidós, Barcelona.
- Jover, G. (1999). “Capítulo 4. La configuración de la política de la educación”, *La escuela ciudadana. Educación, ética y política*, Desclee de Brauwer, Bilbao.
- Latapí, P. (1993) “Reflexiones sobre la justicia en la educación”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. 23, No. 2, Centro de Estudios Educativos, México. [consultado en internet: [http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Interamerhtml/Latapihhtml/Lat\\_Cp6.htm](http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/Interamerhtml/Latapihhtml/Lat_Cp6.htm)]
- Latour, B. (2005) *Making things public. Atmospheres of democracy*. Karlsruhe and Cambridge, MA, ZKM, Center for art and media and MIT Press.
- Perazza, R. y F. Terigi (2010) “Segregación urbana e inclusión educativa de las poblaciones vulnerabilizadas en seis ciudades de América Latina”, en *Relec*, año 1, No. 1. pp. 45-53
- Pineau, P. (1999) “Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad”. *Revista Estudios del Currículum*, Vol. 2, No. 1, pp. 39-61
- Puyol, A. (en prensa) “Igualdad de oportunidades”, en *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la educación*. UNAM, México.
- Puyol, A. (2010) *El sueño de la igualdad de oportunidades. Crítica de la ideología meritocrática*. Gedisa, Barcelona
- Stavenhagen, R. (1969) “Marginalidad y participación en la reforma agraria mexicana”, *Revista Latinoamericana de Sociología*, vol. V, núm. 2.