



Lineamientos de política educativa: entre la diferencia y la desigualdad

Guidelines for educational policy: between difference and inequality

Lineamos de política educacional: entre a diferença e o desigualdade

Piedad Ortega Valencia

Luis Javier Hurtado

José Manuel González

Piedad Ortega Valencia¹
Luis Javier Hurtado²
José Manuel González³

1. Profesora, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de investigación Educación y Cultura Política; correo electrónico: piedadortegava@yahoo.es
2. Orientador y Asesor Escolar, IED Manuelita Saénz; correo electrónico: hurtadoluisjavier@gmail.com
3. Profesor, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Grupo de investigación Educación y Cultura Política; correo electrónico: josemanuelhistory@gmail.com

Fecha de recepción: 27 de noviembre de 2017 / Fecha de aprobación: 30 de marzo de 2018

Resumen

En este artículo se analizan las políticas educativas en un contexto de diferencias y desigualdades. Se inscribe en un análisis sobre la estrategia de inclusión social desde la perspectiva de la pedagogía crítica, en tanto posibilita la lucha por la democratización del derecho a la educación y su implementación efectiva. La pedagogía crítica reafirma la dimensión pública de la educación y su poder instituyente, basada en principios de reconocimiento, igualdad y justicia social, destacando su potencia emancipadora en la consolidación de prácticas, fortalecimiento de sujetos y movilización de acciones en torno a la defensa del derecho a la educación. En esa medida, la educación es concebida como un bien público destinado para todos, en donde los intereses de la comunidad son fundamentales para la formulación de políticas. La educación es un derecho y un proceso de formación permanente que se fundamenta en la concepción integral de la persona humana en términos de su dignidad.

Palabras clave: Política educativa, desigualdad, diferencia, población vulnerable.

Abstract

In this article, educational policies are analyzed in a context of differences and inequalities. It is part of an analysis of the strategy of social inclusion from the perspective of critical pedagogy, as it makes possible the struggle for the democratization of the right to education and its effective implementation. Critical pedagogy reaffirms the public dimension of education and its instituting power, based on principles of recognition, equality and social justice, highlighting its emancipatory power in the consolidation of practices, strengthening of subjects and mobilization of actions around the defense of the right to education. To that extent, education is conceived as a public good for all, where the interests of the community are fundamental for the formulation of policies. Education is a right and a process of ongoing formation that is based on the integral conception of the human person in terms of his/her dignity.

Keywords: Educational policy, inequality, difference, vulnerable population.

Resumo

En este artigo são analisadas as políticas educativas em um contexto de diferenças e desigualdades. Se inscreve em uma análise sobre a estratégia de inclusão social da perspectiva da pedagogia crítica, em tanto a possibilidade de promover a democratização do direito à educação e sua implementação efetiva. A pedagogia da crítica reafirma a dimensão pública da educação e do poder institucional, fundada em princípios de reconhecimento, igual e justiça social, destacando sua potencia emancipadora na consolidação de práticas, fortalecimento de esforços e mobilização de acciones de volta à defesa do direito a la educación. En esa medida, a educação é concebida como um bien para todos os interessados, e os intereses da comunidade são fundamentais para a formulação de políticas. A educação é um processo justo e definitivo de formação permanente que fundamenta a concepção integral da pessoa humana em termos de dignidade.

Palavras-chave: Política educativa, desigualdad, diferencia, población vulnerable.



“Para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad. Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo”.

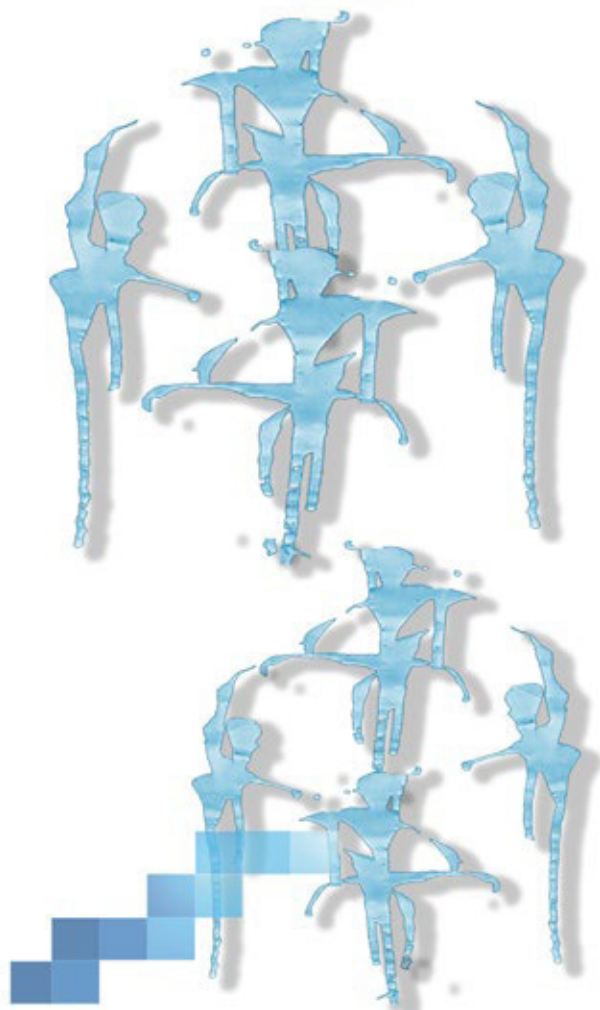
Bárcena y Mélich, 2000.

Presentación

A pesar de que la sociedad colombiana está constituida por grupos económica, social y culturalmente diferentes, la frecuente representación que se ha hecho de la misma es la de una sociedad homogénea mediada por narrativas identitarias articuladas con una matriz cultural de estado-nación. De la misma manera, las comprensiones que se tienen de la diferencia adquieren formas particulares, las cuales expresan las relaciones de poder que imperan en la sociedad; reflejan sus conflictos, sus tensiones y los diferentes intereses que tienen vida en su interior.

Colombia ha construido unos discursos retóricos orientados a la formulación de políticas⁴ de igualdad y equidad, que paradójicamente se contrastan con la existencia de nuevos factores de diferenciación anclados en la pobreza, que se constituye, a la vez, en una de sus principales manifestaciones de la desigualdad, la exclusión y, en conjunto, la producción de marcos estructurantes de injusticia en todos los planos: económico, jurídico, cultural y educativo. Es por ello que el contexto social colombiano genera fenómenos de exclusión definidos precisamente por condiciones de precarización en el acceso y permanencia en procesos educativos, intensificación y persistencia de altos índices de pobreza, distribución injusta del ingreso, ausencia o ruptura de los vínculos. De acuerdo con Tedesco (2003):

⁴ Las políticas públicas son el resultado de consensos y disensos entre los diferentes sectores que las formulan y ejecutan, en el caso colombiano la política pública considera las disposiciones de los organismos de crédito externos o internos, los pactos o declaraciones suscritos ante la comunidad internacional, la propuesta gubernamental, los requerimientos de la sociedad y por supuesto los recursos disponibles. Las políticas son formulaciones marco en las cuales se inscriben actores, problemáticas, recursos, metodologías, acciones, programas, proyectos y orientaciones normativas que tienen como interés común trabajar en la consecución de unos fines compartidos. Las políticas nacen del estudio de los problemas de un sector o población particular.





El problema es que asistimos precisamente a una erosión significativa de las bases institucionales con las cuales funciona la sociedad, particularmente visible en las sociedades o en los sectores sociales afectados por procesos de precarización y de exclusión. Los nuevos sistemas institucionales parecen basarse en la idea de no hacerse cargo del destino de las personas. Cuando las condiciones materiales no aseguran esta capacidad de ejercer autónomamente la posibilidad de definir un proyecto y elegir las opciones más apropiadas, lo que presenciamos es la generalización de la anomia, la ingobernabilidad y a la apelación a las formas más tradicionales de dominación (p. 15).

En las últimas décadas nos encontramos frente a la ampliación de las brechas sociales existentes, expresadas en los altos índices de pobreza e indigencia, así como de concentración de la riqueza, lo que pone en evidencia la existencia de un modelo societal altamente fragmentado, incapaz de vincular material y simbólicamente al conjunto de la población. Por ello un asunto de debate en la formulación y desarrollo de políticas educativas es problematizar las concepciones de sujetos sobre las cuales éstas se diseñan e implementan, como: “pobres”, “necesitados”, “en alto riesgo”, “en vulnerabilidad”, “marginales”, “minorías”, “minusválidos”, “discapacitados”. “en déficit”, “desocupados”. Representaciones que los colocan en una posición subjetiva de resignación y obediencia, traducidas en sujetos adaptados e integrados; así mismo, estas políticas están definidas desde la intención de individualizar las demandas específicas desde una perspectiva compensatoria de desigualdades, sustentada en dos objetivos: focalizar las necesidades básicas de estos grupos poblacionales y disminuir los riesgos de la vulnerabilidad, en esa medida la política está colocada en términos de eficacia y no de justicia.

Trayectos de la Ley General de Educación

Se ha reconocido una y otra vez que la educación es un indicador importante de inserción al desarrollo, al igual que su potencial para actuar como mecanismo de igualación de oportunidades y de inclusión social. Sin embargo, también se ha observado que, como protagonista en la producción de igualdad social, la educación no ha sido más que un deseo de que la secuencia “desarrollo del capital humano-crecimiento económico-crecimiento de la productividad-distribución del ingreso-bienestar colectivo” actúe de forma automática.

Hoy, como lo afirma el argentino Emilio Tenti (2005), es muy probable que “estemos en presencia de una nueva fase del capitalismo que es excluyente por naturaleza” (p. 44), pero, ante la cual el compromiso por conseguir la justicia social, reclama la atención y la participación activa de todos los actores sociales y políticos. La educación, por tanto, está también llamada a desempeñar un papel importante en esta tarea, reconociendo que es tan solo uno de los factores que deben contribuir en la consecución de tal objetivo.

Es de resaltar que dentro de las estadísticas educativas también se ha venido negando la diferencia, en la medida en que no se consideran aspectos que podrían evidenciar la discriminación en la educación y, al mismo tiempo, permitirían asumir políticas y prácticas para su eliminación. Al respecto, la Relatora Especial de Naciones Unidas, Katarina Tomasevsky (2003) argumenta que:

La historia de la educación ha exhibido exclusiones basadas en todos los criterios discriminatorios actualmente prohibidos. Las prohibiciones simples se vuelven complejas al intentar captar el cambiante patrón de la discriminación fuera de la escuela, en la escuela y en la interacción entre la escuela y la sociedad. Las prácticas discriminatorias suelen combinar una gama de criterios de discriminación ya prohibidos con otros motivos de exclusión que todavía no lo están. La estrategia educativa colombiana no está basada en las normas internacionales sobre derechos humanos y no existen estadísticas sobre el acceso a la educación según raza, etnia o religión. En consecuencia, es imposible observar los progresos o retrocesos utilizando los Derechos Humanos como parámetro. Con excepción del sexo, la discriminación sigue sin registrarse, lo que crea un círculo vicioso. Cuando la discriminación no se registra oficialmente, se puede ignorar. Dado que no existen datos cuantitativos, quien intente probar una situación discriminatoria esta condenado a fracasar. Es imposible enfrentar la discriminación sin primero documentarla (p. 38).

En el marco de la emergencia de una tendencia “focalizante” en las políticas sociales de algunos países latinoamericanos, se ubica a la

educación, y al acceso, como primordial en la ruptura del círculo intergeneracional de la pobreza y, por tanto, en una ola reformista de la educación se expide en Colombia la Ley 115 o Ley General de Educación (MEN, 1994). En esta ley, de conformidad con lo establecido en la Constitución Política, se considera a la educación como un derecho de toda persona, resaltando su carácter de “servicio público”. Además, en el primer Artículo enumera los grupos poblacionales en los cuales priorizará el desarrollo de programas educativos especiales, especificando la educación dirigida en la atención para: “adultos, grupos étnicos, personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social”, frente a los cuales hace una ampliación en su Título III, ejemplificando las diferentes modalidades de atención educativa a estos grupos poblacionales.

En el Capítulo I, del Título III, denominado Educación para Personas con Limitaciones y Capacidades Excepcionales, se resalta que el principal objetivo es la “integración” académica y social de este grupo de educandos, al igual que el apoyo y fomento a programas y experiencias orientadas con este objetivo y para la formación de docentes idóneos para el mismo fin; además de disponer la posibilidad de definir mecanismos de subsidio para las personas que, ubicadas en este grupo, provengan de familias con escasos recursos económicos.

En lo referido a la Educación de Adultos, Capítulo II, contempla dentro de sus cuatro objetivos específicos la erradicación del analfabetismo, dirigiendo su atención a las personas cuya edad es mayor a la aceptada en el sistema educativo de niveles y grado, y que además desean “suplir y complementar su formación, o validar sus estudios”. Privilegia el facilitar las condiciones y el fomento a la educación a distancia y la semipresencialidad para la educación de adultos, apoyando de manera especial el ámbito laboral y no el académico de la educación no formal.

Mientras que en el Capítulo III se referencia la Educación para Grupos Étnicos, se define la “etnoeducación”, sus fines y principios, así como algunas generalidades en cuanto a la prioridad de la educación bilingüe y de la enseñanza de la lengua materna del respectivo grupo en sus territorios; y sobre la formación y selección de educadores para esta modalidad educativa. Dentro de sus disposiciones se puede destacar que la etnoeducación tendría el debido respeto de las creencias y tradiciones de los grupos étnicos, contaría con principios como la interculturalidad, la participación comunitaria, la flexibilidad y la progresividad, y permitiría la continuidad de los programas y proyectos educativos desarrollados por las organizaciones de éstos grupos, al momento

de entrar en vigencia la ley, siempre y cuando se articulen a los planes educativos regionales y locales.

En cuanto a la Educación Campesina y Rural, en el Capítulo IV se pretende hacer efectivos los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, relacionados con el deber del Estado en la mejora del ingreso y de la calidad de vida del campesinado y en la protección y promoción en la producción de alimentos. Para ello, el gobierno nacional promovería la educación campesina y rural, siempre sujeta a los planes de desarrollo y enfocada especialmente en la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales. Se establece el funcionamiento de las granjas integrales o huertas escolares anexas a los establecimientos educativos, ceñido, también a los planes de desarrollo, en las cuales los educandos desarrollarían sus prácticas y servirían para alcanzar la autosuficiencia de los establecimientos.

En su último y quinto capítulo, sobre la Educación para la Rehabilitación Social, se distinguen los programas que son ofrecidos a personas cuyo comportamiento individual y social exige procesos educativos integrales que les permitan su reincorporación a la sociedad; reconoce, además, que se requiere de métodos didácticos, contenidos y procesos pedagógicos acordes con la situación de los educandos, apoyando y fomentando la formación de docentes capacitados e idóneos en rehabilitación, para garantizar de este modo una educación pertinente a los contextos.

Las disposiciones realizadas con relación a éstos cuatro grupos poblacionales contemplados en la Ley General de Educación ofrecen un marco de referencia que, con determinaciones generales, permite apreciar algunas consideraciones sobre quienes requieren de una educación diferente o, por lo menos, de unos procesos específicos en la prestación del servicio educativo. Se puede



valorar la forma como algunos de los “otros” han sido nombrados desde la Constitución de 1991⁵. De igual modo, se reconoce en estos grupos poblacionales la presencia de la desigualdad educativa y la privación del derecho a la educación.

Declaraciones de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables

La difícil situación económica, social, y política que vivimos los colombianos nos remite a la noción de vulnerabilidad adoptada por las políticas sociales nacionales⁶, en la que es asumida (la vulnerabilidad), en términos del Ministerio de Educación de Colombia (2005), como:

Una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos, y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder a los servicios, en este caso al educativo (p. 11).

También se considera como “un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y retrasa el desarrollo de los pueblos”. Asunto que le exigió al Ministerio de Educación Nacional, mediante su Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, la publicación de los “Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables”. Formulación que identifica los rasgos que se tienen de las necesidades educativas de cada población objetivo, así como el marco jurídico específico de cada grupo. De acuerdo a esta caracterización se establecen las directrices de planes de acción para atender la vulnerabilidad, así como los criterios para hacer seguimiento y evaluación a dichos planes. Con la divulgación de los lineamientos el MEN (2005) busca:



- Entregar orientaciones y herramientas que permitan consolidar desde las mismas secretarías de educación una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo para estas poblaciones.
- Propender por el fortalecimiento de la oferta educativa de las entidades territoriales, reconociendo la diversidad y heterogeneidad de las regiones y territorios locales en el marco de la descentralización.
- Dar orientaciones específicas que permitan eliminar los obstáculos institucionales que dificulten o impidan el acceso al sistema educativo de las poblaciones que requieren atención especial.

En el compilado de lineamientos se afirma que la Ley General de Educación (1994) identificó unos grupos poblacionales que se han encontrado expuestos, en mayor medida, a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden. Al mismo tiempo reconoce “La Revolución Educativa, como (la) herramienta principal de equidad social del Gobierno Nacional”, asumiendo que hoy está demostrado que la educación es el principal instrumento en la transformación (en plazos razonables) de las causas que generan la vulnerabilidad. Para la superación de la “vulnerabilidad” propone la posibilidad de brindar a los grupos en esta situación un servicio educativo pertinente, con políticas específicas que permitan su acceso y permanencia en el sistema y que conlleven a vincularlas a un crecimiento económico sostenible que mejore su calidad de vida.

⁵. El Artículo 68 de la Constitución, que se refiere a la libertad en la educación, ejemplifica la manera en que desde la Carta Magna se hace referencia a tres poblaciones de los cuatro grandes grupos poblacionales de los que habla la Ley 115. Grupos étnicos, analfabetas y con necesidades educativas especiales.

⁶. Este apartado se elabora teniendo como referencia la formulación de tales lineamientos por parte del Ministerio de Educación Nacional, vigentes hasta la fecha. De igual modo, reconoce lo estipulado por la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, instancia que tiene como propósito diseñar y divulgar políticas y orientaciones que generen mecanismos necesarios para brindar a estas poblaciones oportunidades de acceder, permanecer y promocionarse en el servicio educativo, en condiciones apropiadas de calidad, pertinencia y equidad.

⁷. La Revolución Educativa, como plan sectorial formulado durante la primera administración del presidente Álvaro Uribe 2002-2006, asume como indicadores del desarrollo educativo del país: ampliar la cobertura educativa, mejorar la calidad y fomentar la eficiencia; sobre ellos perfila sus políticas educativas para dar respuesta a las necesidades del país. Ministerio de Educación Nacional (2003).

En el documento se considera la existencia de “poblaciones vulnerables”, resaltando que los factores que dan origen a la desigualdad pueden ser de orden histórico, económico, cultural, político y biológico, y que las condiciones para ser considerado “vulnerable” son de carácter institucional, bien sea por la poca o nula presencia del o en el Estado o acceso a los servicios que éste debe prestar, o por estar ubicados en asentamientos en zonas de difícil acceso y de alto riesgo, rurales dispersas o urbano marginales; o de carácter ambiental y del entorno, que van desde el deterioro de ecosistemas por fenómenos de extracción indiscriminada de recursos naturales, y la falta de documentación, pasando por las situaciones que genera la violencia política.

También se contemplan condiciones de salubridad, como los problemas graves de seguridad alimentaria, de desnutrición y anemia, o los altos índices de mortalidad; y la vulnerabilidad por condiciones culturales, en relación con las situaciones de discriminación o riesgo de extinción, no solo en términos biológicos sino sociales y culturales, como poblaciones y como individuos. Por último, en términos educativos, se consideran los bajos índices de escolaridad y de eficiencia interna y las dificultades frente a los procesos de aprendizaje.

Se pretende, desde este contexto situacional, que para la superación de las desigualdades en el ejercicio del derecho a la educación se institucionalice la atención educativa de las poblaciones vulnerables, con el fin conseguir la superación progresiva de reconocidas concepciones y prácticas con las que las mismas instituciones pudieron favorecer más la discriminación y la exclusión. Con este propósito, el Ministerio de Educación Nacional (2005) considera los siguientes grupos como población vulnerable que requiere de atención prioritaria:

- Las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo Rom).
- Los jóvenes y adultos iletrados.
- Los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales).
- Los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados).
- Los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección).
- Los habitantes de frontera.
- La población rural dispersa.

Para orientar y ejecutar los programas y proyectos que cada Secretaría de Educación requiere para atender a las poblaciones vulnerables contempladas, se define la disposición de planes de acción que, para el MEN (2005), deberán tener en cuenta los siguientes procesos:

- Identificación del perfil y necesidades educativas de cada grupo poblacional enmarcado en el contexto local.
- Caracterizar los grupos de población vulnerables atendidos, de acuerdo con la matrícula del sector oficial y no oficial, e identificar aquellos por fuera del sistema.
- Realizar diagnósticos de las instituciones y centros educativos con los requerimientos de infraestructura, personal docente, directivo docente y administrativo y la oferta de programas.
- Diseñar estrategias que incluyan programas y proyectos, recursos institucionales y sociales para la atención adecuada de las poblaciones vulnerables y la divulgación de la oferta educativa pertinente, a través de diferentes mecanismos y medios.
- Evaluación de los diferentes procesos pedagógicos implementados en las instituciones y centros educativos.

Para atender la superación de la situación de vulnerabilidad se expone la necesidad de articular las acciones al interior del sector educativo, partiendo desde el Ministerio, las secretarías de educación, las instituciones y los centros educativos, los docentes, estudiantes, padres de familia y las comunidades. Finalmente, los grupos considerados vulnerables, en estos lineamientos, persisten en la actual definición de política. Esto se evidencia en la “Visión 2019⁸”, en la cual se reitera que en la proyección del sector educativo estos mismos grupos, y el país en general, habrán superado las diferentes restricciones de acceso y asegurado la prestación del servicio en condiciones de equidad para estas poblaciones.

8. Esta línea estratégica del Ministerio de Educación Nacional (2006), establece que el Gobierno Nacional: “Ha preparado una agenda de desarrollo con la convicción de que una visión de futuro permitirá orientar, desde ahora, las políticas públicas hacia la consecución de metas ambiciosas pero posibles [...] propuestas, inspiradas en los ideales éticos de un modelo político democrático y un modelo económico sin exclusiones [y que] han sido definidas con el ánimo de lograr cuatro grandes objetivos: una economía que garantice mayor nivel de bienestar, una sociedad más igualitaria y solidaria, una sociedad de ciudadanos libres y responsables y un Estado al servicio de los ciudadanos”.



Focalización de las políticas educativas

“Educar, que es un oficio apasionante y minucioso, concierne la vida de los sujetos, la que, según como se dé la historia, puede volverse vivible, plena, digna, habitada por el entusiasmo existencial, o puede ser una vida que está siempre lamentando y no vive. Cuando uno es considerado un deshecho, un marginal o un carenciado por políticas que no son las de la educación, es obvio que ahí la vida transcurre en la supervivencia”.

Graciela Frigerio.

La inclusión educativa le ha planteado al Estado el reto de hacer una nueva lectura de los cambios sociales y de los sujetos individuales y colectivos que han sido excluidos de la educación; sujetos que requieren que todo el conjunto de derechos sea protegido y reestablecido en la constitución de su integridad humana.

No obstante, hacer una revisión de las políticas educativas en Colombia y, dentro de éstas, de su orientación hacia la inclusión social, requiere, desde las pedagogías críticas, cuestionar la forma en que se asume al sujeto de dichas políticas, preguntarse por la manera de nombrarlo, de reconocerlo, por la relación que se establece entre el sujeto de política, el Estado y la política pública, desde su formulación hasta su materialización en planes, proyectos y programas educativos. En este sentido, es necesario problematizar la construcción de la representación que se hace del “otro” como objetivo de la inclusión, en la ruta de su reconstrucción

y re-significación como sujetos de derechos en condiciones de diferencia y desigualdad social.

Cabe anotar que la implementación de los cambios que conllevan las políticas de inclusión social, y en especial las de tipo educativo, no solo requiere de la “voluntad política y la competencia técnica”, como lo afirma Veiga Neto (2000), ratificando la necesidad de analizar la tipología que se hace de lo que se considera “anormal”, la génesis de tal tipología, sino de cuestionar la “política de significados y las representaciones que se producen y reproducen” en las propuestas sobre ellas construidas.

En las políticas de inclusión se evidencian las relaciones de poder a partir de las cuales surgen las distintas acciones frente a la diferencia, desde las formas de nominarla, hasta las de hacer efectiva la normatividad que en atención a ella se produce. Ha existido, en casi todos los momentos de la historia, un sector social, mayoritario o no, que ostentando mayor poder y considerándose referente de normalidad se auto habilita para realizar la división entre lo que es similar o diferente de él, aquello en lo que él mismo se reconoce y aquello en lo que no desea hacerlo. De esta forma, se empiezan a establecer, en el marco de relaciones asimétricas, prácticas de identificación con lo incluido y de lo excluido para incluirlo, para que exista bajo su dominio, justificando su forma de actuar como un compromiso ético, cultural y político con la inclusión social.

Es en esta lógica, según las consideraciones de Veiga Neto (2000), donde la noción de “población” permite designar a un fragmento social un atributo de marca que se transmite a cada cuerpo de ese fragmento. Así, en la identificación de las poblaciones que “necesitan de cuidados o atenciones especiales”, el normal, “sin etiqueta diferenciadora”, tipifica al anormal y, desde allí, emprende discusiones políticas a favor de éste último, en atención de su inclusión social (p. 168); invisibilizando bajo este discurso las expresiones de violencia que tienen vida en las prácticas sociales fundamentadas en este tipo de representaciones sobre sí y sobre el otro.

En la política educativa colombiana, la “vulnerabilidad” agrupa muchas de las posibilidades de la diferencia que se presentan en nuestra sociedad y que han tenido que vivir en condiciones de desigualdad. Sin embargo, el encuadramiento del diferente dentro de esta noción, y dentro de la normatividad que se genera a partir de ella, convierte a la norma en un “operador tan central para el gobierno de los otros”, convirtiendo al “anormal” en uno de sus casos, consideraciones que son ampliamente trabajadas por Veiga Neto (2000, pp. 170-180).

Además, la historia que se escribe en términos de política social y de reconocimiento de derechos, no permite que ningún anormal

se escape de ella (pp. 179-180), por lo cual se destina la aparición de nuevos grupos que sean declarados como víctimas de la exclusión y ante los cuales se reclamen cambios en la organización y conducción de las prácticas políticas obsoletas, para encarar la heterogeneidad social, la pluralidad de necesidades prácticas y de intereses de esta sociedad diversa y, al mismo tiempo, fragmentada.

Entonces, la heterogeneidad de la sociedad en la interpretación del Estado da como resultado una numerosa normatividad, que no es más que el reflejo de una sociedad injusta, en la cual hay una gran cantidad de leyes incumplidas y que se convierten en letra muerta, útil para hacer legítimo un Estado que “lucha por la democracia y la justicia social” y que no supera su incompetencia para garantizar los derechos del universo de su población.

En este recorrido, las políticas “focalizadas”, en favor de los que han sido históricamente excluidos, pueden ser una etapa hacia la construcción de un estado social de derecho y de prácticas políticas y sociales justas. Por tanto, no deben ser juzgadas como buenas o malas, a menos que se haga bajo el criterio de contribución a la instauración de sistemas universalistas que superen las desigualdades sociales⁹.

Sin embargo, un problema de las políticas focalizadas radica en su concepción “curativa”, dada su formulación tardía ante las situaciones de desigualdad. En el caso de la inclusión, su esencia radica en que precisamente actúan frente a la situación de grupos poblacionales que ya han sido excluidos; y su carácter preventivo queda reducido a evitar que los círculos intergeneracionales de desigualdad continúen y que se reproduzcan algunos de sus factores problemáticos asociados o causales.

De la misma forma, la “vulnerabilidad”, criterio sobre el cual se identifican las poblaciones ante las cuales se formulan políticas educativas focalizadas, difícilmente puede asumir la visión a futuro que inspira dicha noción; considerando que los factores de riesgo que la condicionan no configuran en Colombia, y en casi la totalidad de los países latinoamericanos, una situación futura, exclusivamente, sino una realidad actual de las “poblaciones vulnerables”.

Los inconvenientes de las políticas focalizadas se insertan también en su modo de financiación. En Colombia, la crisis fiscal ha tenido una incidencia directa en el presupuesto destinado a hacer efectivas las políticas de inclusión. Se suman a esta reducción presupuestal las prácticas políticas clientelistas de las administraciones regionales y locales, en cuyas manos está la aplicación de las políticas y el

desarrollo de las acciones propuestas por las políticas de inclusión. Así, la población objetivo se ve obligada a enfrentar los grandes obstáculos de su inserción en el conglomerado social con los escasos recursos que llegan a su destino final.

Por otra parte, encontramos la generación de unos grupos “excluidos de la asistencia”, en la medida en que se condiciona el acceso a los derechos con el cumplimiento de los rasgos con los que las políticas poblacionales han tipificado a los grupos beneficiarios de sus programas. Ejemplo de estos excluidos son los habitantes de las zonas receptoras de víctimas del desplazamiento forzado; personas indirectamente afectadas por tal fenómeno, pero excluidas de los programas dirigidos a la población desplazada, a pesar de compartir en muchos aspectos su miseria y marginalidad.

En estas nuevas formas de exclusión los vínculos sociales y las apuestas por conseguir la cohesión social se ven truncadas por los efectos colaterales de las políticas de la inclusión. Ante una atención dirigida solo a unos cuantos, la implementación de programas y acciones que benefician exclusivamente a un fragmento social generan conflictos sociales entre los actores favorecidos y los que no; conflictos difícilmente transformables, dado que no parten de un encuentro en la diferencia por ellos establecida; sino que, por el contrario, un tercer actor, el Estado, establece cuales han de ser sus diferencias, fraccionando y fragmentando, al tiempo, estos sectores de la sociedad.

Otra dificultad que enfrentan las políticas focalizadas está determinada porque en muchos casos varias de las condiciones de desigualdad confluyen en una persona o grupo social. Como ejemplos de los desafíos que suponen para la inclusión y para la focalización, se consideran las situaciones de los grupos indígenas, que han tenido que desplazarse de sus territorios ancestrales, de los jóvenes con una discapacidad física generada por los enfrentamientos armados, o los adultos que en su ruralidad han visto la distancia cada vez más amplia entre el desarrollo del campo y el de la ciudad, y que ligado a ello han sido distanciados del alfabetismo. Todo lo cual está atravesado por la situación de pobreza que vive, prácticamente, la mitad de la población del país.

“ La enseñanza por resolución de problemas es una alternativa donde la situación propuesta depende de los contenidos a enseñar...” ”

⁹ Para un análisis de las políticas focalizadas en América Latina ver: Lautier, Bruno (2005). Su aproximación sirvió de referente en algunos aspectos para el análisis aquí presentado; no se toma en su totalidad, considerando que su análisis resalta la búsqueda de la “reinserción al mercado” de los “pobres” como poblaciones objetivo de las políticas focalizadas.

Así mismo, dentro de las políticas educativas analizadas, se le ha asignado un papel preponderante a la ampliación de la cobertura en la superación de la desigualdad; tal ha sido el valor asignado al incremento en la oferta de cupos que ha llegado a convertirse en el único aspecto relevante para la educabilidad de los diferentes grupos poblacionales del país.

Si bien la oportunidad de acceder al sistema educativo hace parte de las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación; no es posible asegurar la participación de un actor en la sociedad tan solo con tener un lugar en un escenario de socialización; si junto con ello no se asegura la igualdad de condiciones para su permanencia en el mismo y, menos, cuando el ingreso se realiza desde una situación de inferioridad.

Involucrar a los “otros” de un fenómeno social como la educación, sin que su presencia tenga el mismo significado que la de los demás, siendo minimizados y vistos como anormales, perpetúa una exclusión más perjudicial, puesto que se esconde tras el velo de una falsa inclusión. Tal es el caso de algunos de los efectos causados por los esfuerzos realizados en la inclusión de los niños y niñas con necesidades educativas especiales a las aulas regulares. Sin negar, primero, su derecho a acceder al sistema educativo al igual que los demás y, en segunda instancia, las experiencias significativas desarrolladas al respecto; se puede afirmar que aún se carece de suficiente sensibilización de la demás población estudiantil y docente para superar esta situación de exclusión, también faltan los recursos pedagógicos y las infraestructuras físicas apropiadas, entre otros aspectos, para asegurar condiciones de igualdad que permitan, según sus posibilidades, su desarrollo social, cognitivo y afectivo.



Por esta misma razón, y siendo proyectivos, es necesario que el reconocimiento de la diferencia, en relación con la educación, no se refunde entre prácticas sociales que aparentan la superación de determinadas injusticias; prueba de ello es el caso de la equidad de género, en la que a partir de una lectura cuantitativa se han conseguido igualar las condiciones para el acceso y la permanencia de las niñas y jóvenes en el sistema educativo nacional, llegando incluso a ser menor su tasa de deserción con relación a la masculina.

Por otra parte, las políticas de calidad en la educación responden, en su mayoría, a indicadores alejados de las necesidades propias de las poblaciones en particular. No es este un llamado a propender por una educación “para pobres”, “para adultos iletrados”, “para indígenas”; sino a que se asegure que la educación responde realmente a las necesidades y expectativas de los pobres, de los adultos iletrados, de los indígenas, entre otros; contando con ellos como sujetos de derecho y como actores válidos en la construcción de los criterios de “calidad” de la educación que se les ofrece.

Por tanto, son cuestionables los mecanismos empleados en la actualidad para evaluar la calidad educativa, que se proyectan como los más apropiados para tal fin. Con las pruebas censales y los exámenes de Estado se establecen las competencias y los conocimientos “básicos” dentro de los distintos niveles y grados del sistema educativo colombiano; no obstante, ante los resultados obtenidos en dichas evaluaciones se han convertido en los “máximos” y, en esa medida, se consigue que el sector concentre sus esfuerzos en rendir ante los indicadores allí establecidos y que se fijen, arbitrariamente, como las necesidades y expectativas de toda la sociedad frente a la educación.

Si bien se plantea que los lineamientos de política para la atención educativa de las poblaciones vulnerables parten de la identificación de necesidades educativas de la población objetivo y del marco jurídico específico de cada grupo poblacional, los niveles de participación de los sujetos de política se ve afectado por la inequidad en las oportunidades para intervenir en los procesos de la política pública, en cuanto solo pueden hacerlo quienes son capaces de entrar en la correlación de fuerzas entre la parte de la sociedad civil que son o representan, el Estado y la sociedad de mercado.

Adicionalmente, si se anula, reduce o, en el peor de los casos, simula la participación de las denominadas “poblaciones” en la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas dirigidas hacia ellas; se nos hace evidente, como señalan Rojas y Castillo (2015), que “los sujetos de la alteridad han sido considerados como “objetos” de las políticas de Estado, más que como sujetos de las mismas, en tanto no se les reconoce capacidad de definir su propio destino (p. 19)”.

Sin embargo, la transformación hacia la inclusión que refleja la política educativa, no ha sido resultado, únicamente, de una nueva postura adoptada por el Estado y por los últimos gobiernos nacionales; de este modo lo plantean Rojas y Castillo (2005):

Transformar las categorías ha sido también un juego de poder en el que los actores comprometidos exponen y tramitan sus intereses alrededor de los recursos en disputa; no es solo un cambio de lugar desde el Estado o el poder dominante, es un desplazamiento simultáneo en el que los sectores dominantes y los subalternos participan conjuntamente (p. 13).

Consideremos, entonces, admitir que, en el escenario de las políticas públicas, la visibilización de los sujetos de derecho y su reconocimiento en las políticas públicas ha sido fruto también de procesos de consolidación y movilización de los actores sociales. El surgimiento de estas políticas focalizadas está articulado a la importancia adquirida por algunos de estos sectores sociales y por sus procesos organizativos. Los procesos asociados a la configuración de las políticas públicas se han convertido en escenarios de lucha política, en donde se evidencia la relación entre el sujeto social, la política pública que lo expresa y los órganos del Estado vinculados a la misma.

La movilización de los sectores sociales por alcanzar cierta incidencia en la formulación, en el seguimiento y en la evaluación de las políticas públicas, ha estado relacionada, en gran medida, al descontento con las formas democráticas tradicionales:

[...] la precariedad de la función intermediaria de los partidos, la crisis de los sistemas de representación y de los regímenes fuertemente presidencialistas [...] explicaría el auge de los nuevos movimientos sociales que reivindican las identidades regionales y locales, el derecho a la vivienda, la distribución y el uso de los recursos naturales, la equidad social, étnica, racial, de género y generacional, en cuyas formulaciones, los espacios y territorios locales, nacionales y globales cobran una importancia renovada (Delgado, 2003, p. 19).

De ningún modo podemos asegurar que, en este escenario, la totalidad de los sujetos se han organizado para exigir a las instituciones las transformaciones requeridas por los retos de la inclusión. Mientras que sí es posible afirmar que en la lógica incluyente emana de programas y acciones desde la interpretación de la diferencia realizada por un solo actor, el Estado; consigue ubicarse, éste último, como el benefactor, el que posibilita el acceso al ejercicio de los derechos como un favor y no como un derecho en sí. Es, por tanto, preciso que las medidas para la inclusión partan desde una visión del otro como sujeto de derecho y de política, no

como objeto de beneficencia; al mismo tiempo que se encaminan las acciones hacia la construcción de sujetos que se emancipan de las limitaciones que imponen la pobreza y la dependencia.

Reconfiguraciones de la política

“Claro está que hay gestos irreconciliables: el juzgar, la violencia de la lengua desatada, el vozarrón, el desprecio, la burla sobre el cuerpo del débil y la nula voluntad de escuchar.

También hay gestos indiferentes: ponerse de espaldas, mirar hacia otro lado, ocultar la farsa, disimular el dolor del mundo, insistir con la torpe felicidad individual en medio de lo trágico.

Sin embargo, de gestos suaves, algo decididos y a la vez frágiles se hace la vida: acompañar, habilitar, abrigar, convidar, hospedar, titubear, añorar cierta alegría aún en medio de un campo de batallas.

Yo prefiero la vida de gestos frágiles, por verdadera. Y no la vida de los gestos ampulosos, pero ausente”.

Carlos Skliar.

La inclusión requiere de políticas dirigidas a reducir la pobreza, y es en esta orientación en donde la redistribución de los recursos tiene un valor primordial. Sin embargo, proporcionar oportunidades de crecimiento económico y de movilidad social, con la corrección de disparidades distributivas, debe acompañarse con mejoras en las condiciones de vida de la población menos favorecida, lo cual va más allá del aumento de los ingresos. Es, por tanto, necesario retomar los planteamientos de Nancy Fraser (2003), cuando nos ubica en términos de justicia al hablar de la exclusión social en dos dimensiones:

La exclusión social es una especie de injusticia, pero no siempre una total privación económica que se pueda remediar con una redistribución. Por el contrario, el concepto se ubica en la intersección de dos dimensiones de la justicia social: la mala distribución y la falta de reconocimiento (p. 53).

La idea de justicia que presenta la autora tiene un carácter bidimensional: Por una parte, hace consideraciones con respecto a lo económico relacionado a la redistribución y, por otra, en cuanto a lo cultural, al referirse al reconocimiento. Estas dos dimensiones de la justicia, según Fraser¹⁰, son analíticamente diferentes pero interactúan de forma causal, ninguna reduce a la otra, ninguna se basta por sí sola en la lucha contra la exclusión social, por consiguiente: “en un mundo en el que abundan tanto la mala distribución como la falta de reconocimiento, nuestra única

¹⁰ Nancy Fraser es una intelectual feminista estadounidense. Profesora de ciencias políticas y sociales en la New School University de Nueva York.

esperanza de combatir la injusticia está en las estrategias políticas bidimensionales” (p. 56).

Fraser destaca que en la dimensión cultural de la justicia hay una alternativa para establecer el puente entre la transformación requerida de las representaciones sociales de la diferencia y las políticas públicas incluyentes. En su modelo de estatus, el reconocimiento se convierte en una cuestión de posición social, esa posición que deben tener los miembros de un grupo como socios de pleno derecho en la interacción social.

De acuerdo a estas consideraciones, se requiere de una política orientada a eliminar la subordinación o exclusión, estableciendo a la persona reconocida como miembro de la sociedad con plenos derechos, capaz de participar en igualdad de condiciones con otros miembros. Del mismo modo, se demanda: “Un análisis del modelo institucionalizado de valores culturales”, de manera que se identifiquen sus efectos en la posición relativa de los actores sociales y, así, reconocer si los actores son considerados iguales y capaces de participar con otros en la vida social o, por el contrario, son convertidos en “personas inferiores, excluidas, completamente diferentes o sencillamente invisibles” (Fraser, 2003, p. 63).

Atendiendo a esta visión de justicia social, la sociedad colombiana y su sistema educativo requieren de un conjunto de políticas bifocales, lo cual significa trabajar simultánea y analíticamente a través de los lentes de la distribución y el reconocimiento. De no complementar la perspectiva con las dos miradas, podemos agravar la exclusión al trasladarla de una dimensión a otra, al atender tan solo a uno o algunos factores de exclusión, consiguiendo, en el mejor de los casos, su superación, en riesgo de descuidar la complejidad del fenómeno.

En el mismo plano, afirmamos que si no prestamos atención y cuestionamos las representaciones sobre las cuales se formulan las políticas públicas incluyentes, y, a menos que se afecten las dinámicas sociales atacando las asimetrías y promoviendo relaciones equitativas, podríamos estar asistiendo, como lo advierten Rojas y Castillo (2005), a: “un nuevo proceso de normalización por la vía de una renovada forma de “inclusión”, igualmente asimétrica, en las lógicas dominantes” (p. 56).

Por su parte, las pedagogías críticas instan a la sociedad a asumir los sujetos de la inclusión social desde la posibilidad de ser de una manera en el presente y seguir siendo en el futuro, con capacidades para hacer y para referirse a sus mundos, como sujetos de discursos y con potenciales para apropiarse y movilizar la realidad, tanto en el plano material, como en el simbólico, por medio de sus proyectos, con un papel activo de negociación en los diferentes ámbitos en los que se construye la vida, especialmente en las instituciones y en



las estructuras donde se ven desafiados a elegir y tomar decisiones. La superación de la injusticia social y de las desigualdades en el ejercicio de los derechos no puede convertirse en el eslogan de las políticas de inclusión, sino que debe reconocerse como un desafío ineludible, un compromiso ético de cada actor social y una función social y política de la educación; pero en especial, como una responsabilidad del Estado en la construcción de la democracia y por la garantía de los Derechos Humanos.

Dado que la inclusión tiene un carácter relacional, mediada por condiciones subjetivas, invita interrogar sobre: ¿Cómo discutir y emplear la comprensión de la diferencia para cambiar las relaciones prevalecientes de poder que la ubican en una situación de exclusión?, ¿cómo analizar la colonización de la diferencia efectuada por los grupos dominantes?, ¿cómo ésta es expresada y sostenida mediante representaciones en las que los otros son vistos como una deficiencia?, ¿cómo crear nuevos espacios de discurso para reescribir narraciones culturales y definir los términos desde otra perspectiva, la de la otra parte? El encuentro con un “otro” nunca es de armonía, siempre es de tensión, de conflicto; reconocer las diferencias de los otros nos genera miedos, angustias, como también tiernas y solidarias complicidades; es necesario asumir al sujeto desde la incertidumbre y la esperanza, no desde la desconfianza, debemos apostar por un nosotros desde la diferencia y el conflicto.

Trabajar desde la inclusión social implica entonces reconocer problemáticas de sectores populares en la escuela, como el aumento de la población en condición de desplazamiento, jóvenes, niños y adultos en procesos de reinserción, proyectos como “Volver a la escuela” que atiende jóvenes en extra-edad, el aumento de estudiantes en preescolar y básica primaria con necesidades educativas especiales; procesos de alfabetización de adultos, poblaciones indígenas urbanizadas, diferentes formas de expresión de la violencia, la urgencia por atender una formación para el trabajo, las insatisfacciones existenciales, la desadaptación social, estudiantes desgarrados por el consumo y marcados por el paso en centros de rehabilitación.



Preocupaciones que nos reclaman fortalecer la inclusión de y con estos grupos en la escuela, exigen reclamar el reconocimiento y sostenibilidad de sus derechos sociales, económicos y culturales. En este sentido, es pertinente problematizar el lugar de la escuela como un espacio para la normalización, la homogenización y el control de estos grupos. Por ello es importante preguntarse: ¿Quiénes incluyen a quién y por qué?; ¿es la crisis de la escuela un pre-texto para no asumir su responsabilidad pedagógica en torno a los procesos de inclusión?, inclusión que se hace necesaria para afrontar las condiciones de diferencia y desigualdad existentes en amplios sectores de nuestra sociedad. De ahí que nos formulemos este interrogante: ¿Por qué se desconfía tanto de la escuela?; al respecto Cullen (2004) sostiene:

Hay razones valederas para la desconfianza. Primero, porque la educación es, actualmente, un fuerte factor de segmentación social y cultural, y no precisamente un factor índice de criterios de equidad en la distribución de los bienes sociales. Segundo, porque la educación aparece hoy como acentuadamente funcional a las necesidades de un mercado de competitividad salvaje y excluyente, y es casi impotente para resistir las formas de vida que impone una sociedad sin trabajo y sin solidaridad. Tercero, porque el mapa educativo del planeta pone pisos cada vez más bajos para el progreso de los “muchos” (como diría Heráclito), al menos cuando se leen los índices de analfabetismo, de deserción y de deterioro de la calidad (p. 55).

Desde estas preguntas, por demás bien problematizadoras, exigentes y necesarias de abordar, una política de inclusión en la escuela requiere de criterios movilizadores en su definición, como los siguientes:

- **Agenciamiento de una ética de la solidaridad y una política de la diferencia.** Como soportes de la democracia, acogiendo y visibilizando las desigualdades para otorgarles significado desde sus expresiones, prácticas, derechos, y sus luchas por el reconocimiento por acceder a un “lugar” social de legitimación y de acceso a condiciones socio-económicas que garanticen una vida digna.

- **Construcciones de alteridad.** Situadas histórica y contextualmente, esto implica reconocer las diferencias de género, clase, sexo, generacionales y de subalternidad, y posibilitar la creación de prácticas de vínculos como campo de construcción de significados de vida para maestros y estudiantes, y como escenario de constitución de identidades colectivas que generen apropiación de espacios, sentidos de pertenencia, construcción de nichos afectivos y la configuración de grupos de referencia
- **Dinamización de una relación dialógica y de negociación cultural.** Que propenda por los encuentros reflexivos en un ambiente de diálogo inter e intra generacional, basado en la transformación y tramitación de conflictos desde la argumentación y el acuerdo, y en la construcción de sentidos sociales para los sujetos implicados
- **Creación de unos mecanismos de sostenibilidad y corresponsabilidad.** Que posibiliten garantizar la concreción y la viabilidad de las dinámicas de inclusión social, cultural y política a largo plazo, con proyectos y programas que permanezcan en el tiempo y sean factibles de seguimiento y evaluación mediante un proceso sólido de articulaciones entre sujetos, grupos e instituciones, que permitan el fortalecer micro-políticas de igualdad desde la construcción social de lo público.

Trabajar con la diferencia, en condiciones y situaciones de desigualdad, requiere de la apertura de encuentros con el otro desde múltiples lugares y actuaciones; así mismo, convoca a compartir las expectativas y sueños de futuro, ya no desde la obediencia del otro, sino desde su responsabilidad de hacerse cargo de las diferencias a partir de la construcción y negociación de mundos posibles, donde se constituya en una exigencia el interrogarnos por las inevitables construcciones de la alteridad.



Referencias

- Bárcena, F., y Mélich J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Comisión Económica para América Latina. (2017). *Panorámica social de América Latina, 2017*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Cullen, C. (1999). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículum de formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- _____. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Delgado, A. (2003). Palabras de instalación. *Memorias Seminario Internacional: Inclusión social y nuevas ciudadanías, Condiciones para la convivencia y la seguridad democráticas (Nov 12 al 15 de 2002)*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y Pontificia Universidad Javeriana.
- Fraser, N. (2003). Redistribución, reconocimiento y exclusión social. *Memorias Seminario Internacional: Inclusión social y nuevas ciudadanías, Condiciones para la convivencia y la seguridad democráticas (Nov 12 al 15 de 2002)*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y Pontificia Universidad Javeriana, p. 56.
- Ghiso, A. (2008). *Trazos para una pedagogía del excluido. Al encuentro de trayectorias juveniles despreciadas. Documento de Trabajo*. Medellín: Centro de Investigaciones. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Lautier, B. (2005). Una protección social mutualista y universal: condición para la eficacia de la lucha contra la pobreza. En Rodríguez, O. (Comp.), *Sistemas de protección social: Entre la volatilidad económica y la vulnerabilidad social*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Económicas. Centro de Investigaciones para el Desarrollo.
- McLaren, P., y Giroux, H. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miñó y Dávila Editores.
- Mélich, J-C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Antrophos.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley general de educación*. Bogotá. Obtenido desde www.mineducacion.gov.co
- _____. (2003). *La Revolución Educativa. Plan Sectorial 2002-2006*. Bogotá: MEN.
- _____. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá. Obtenido desde www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-91127.html
- _____. (2006). *Visión 2019 - Educación: propuesta para discusión*. Bogotá. Obtenido desde www.mineducacion.gov.co/.../article-110603.html
- Ortega, P. (2007). *Políticas educativas distritales: Una mirada desde la pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Departamento de Posgrados.
- Rojas, A., y Castillo, E. (2015). *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Universidad del Cauca.
- Tedesco, J. (1995). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE).
- _____. (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. Obtenido desde <http://diegolevis.com.ar/tecnoeducacion/tedesco.pdf>

- Tenti, E. (2005). Educación y desigualdad. *Revista Colombiana de Sociología*, No. 25, pp. 43-61. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Tiramonti, G. (2004). (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela*. Buenos Aires: Manatíal.
- Tomasevski, K. (2003). *Los derechos económicos, sociales y culturales. El derecho a la educación*. New York: Naciones Unidas. Consejo Económico y Social.
- _____. (2005). Los derechos económicos, sociales y culturales: El Derecho a la Educación. Informe de la Relatora Especial, Adición: Misión a Colombia, p. 38. *El derecho a la Educación de niños y niñas en situación de desplazamiento y de extrema pobreza en Colombia*. Bogotá: Due Process of Law Foundation.
- Veiga-Neto, A. (2000). Incluir para excluir. En Larrosa, J., et al. *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Zambrano, A. (2003). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Cali: Editores-Editores Ltda.