

## Coordinación y deliberación como modelos de políticas de inclusión educativa

David Martínez\* y Jessica Candia\*\*

### RESUMEN

Este artículo analiza algunos lineamientos de la educación inclusiva y desde ahí propone contrastar dos modelos de intervención social: el modelo de orientación contextual y el modelo deliberativo. El primero se centra en la coordinación de actores y sistemas en función de objetivos comunes, pero desde lógicas e intereses divergentes. El segundo demanda la construcción de acuerdos normativos sobre decisiones vinculantes para articular procesos de intervención. Por su parte, la educación inclusiva pone en el centro a los estudiantes y su diversidad para generar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad. Esto se ha traducido en el desarrollo de políticas públicas, como la Ley de Inclusión N° 20.845. Sostenemos que una política social como esta puede nutrirse de los elementos propuestos por ambas perspectivas teóricas. Por un lado, el modelo contextual permite entender a la diversidad de lógicas de los actores involucrados como un elemento de base del proceso de política pública. Por otro lado, el modelo deliberativo destaca la relevancia de los principios de tipo normativo y la necesidad del diálogo permanente entre los involucrados.

**PALABRAS CLAVE:** Coordinación, deliberación, inclusión en educación, políticas públicas.

### Coordination and deliberation as models of public policies in inclusive education

### ABSTRACT

This article analyzes some guidelines of inclusive education and from there it proposes to contrast two models of social intervention: the contextual orientation model and the deliberative model. The first focuses on the coordination of actors and systems based on common objectives, but from divergent logics and interests. The second requires the construction of normative agreements on binding decisions to articulate intervention processes. For its part, inclusive education puts students and their diversity at the center to generate quality teaching-learning processes. This has resulted in the development of public policies, such as the Inclusion Law 20.845. We argue that a social policy like this can be nourished by the elements proposed

---

\* Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de O'Higgins, Rancagua, Chile. Sociólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctor, Universidad de Sussex.

✉ david.martinez@uoh.cl

\*\* Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales y Comunicaciones, Universidad Santo Tomás, Chile. Licenciada en Trabajo Social, Universidad de Concepción. Magíster en Políticas Sociales, Universidad de Concepción. Doctora en Salud Mental, Universidad de Concepción.

✉ jessicacandia@gmail.com

Recibido abril 2021 / Aceptado octubre 2021.

Disponible en: [www.economiypolitica.cl](http://www.economiypolitica.cl)

by both theoretical perspectives. On the one hand, the contextual model allows us to understand as a basic element of the public policy process the diversity of logics of the actors involved. On the other hand, the deliberative model highlights the relevance of normative principles and the need for permanent dialogue between those involved.

KEYWORDS: Coordination, deliberation, inclusion in education, public policies.

## 1. Introducción

Reflexionar sobre la política pública ciertamente puede contribuir a incrementar las posibilidades de su éxito. Además, así se evita una suerte de estancamiento epistemológico en el cual no se sabe con claridad desde qué lugar teórico, normativo y/o paradigmático esta se realiza (Ahmed-Mohamed 2011). En este artículo, discutiremos dos modelos de intervención social que pueden orientar el desarrollo de políticas públicas. Por un lado, el modelo contextual, desarrollado por Helmut Willke, como elaboración posterior de la teoría de sistemas de Niklas Luhmann. Por el otro, el modelo deliberativo, desarrollado por Jürgen Habermas. Es importante destacar que el diálogo entre estas perspectivas no es una novedad en la discusión especializada y cuenta con una larga historia (Habermas y Luhmann 1971, Kjaer 2006). En ese contexto, el intercambio entre estas tradiciones ha sido un importante insumo para examinar diversas cuestiones propias de las ciencias sociales. Por ejemplo, en el contexto nacional, un grupo de investigadores ofrece un interesante análisis sobre el papel del conocimiento científico en la esfera pública, contrastando estos modelos (Mariñez, Labraña y Matus 2019: 211).

Respecto a la intervención, Luhmann es escéptico en relación con las posibilidades de generar los resultados esperados por medio de ella. Por esto, sostiene que para la sobrevivencia de la sociedad basta la evolución (Luhmann 1991). En contraposición, Willke afirma que es necesario configurar formas de intervención que puedan hacerse cargo de los problemas sociales, pues dejar las cosas en manos de la evolución parece no ser una alternativa viable. Pensemos en la gravedad de los problemas globales actuales, como la inmigración, el cambio climático

y la pobreza, y comprenderemos por qué este sociólogo se esfuerza en encontrar una posibilidad para la intervención que denomina como “orientación contextual” (Willke 2006, 2016). Este modelo parte desde las premisas centrales de la teoría de sistemas de Luhmann y sostiene que es posible invitar a los sistemas funcionales a introducir en sus operaciones comunicaciones que produzcan resultados favorables para otros sistemas (Willke 2016: 19-27). Asimismo, Willke asume que es imposible y, de hecho, no deseable, organizar la sociedad desde el control que puede ejercer un centro jerárquico, sino que es necesaria la coordinación entre actores autónomos. Por ello, argumenta que el modelo de control centralizado, que comúnmente se enfoca en la política, más que producir los resultados esperados, lleva consigo una sobrecarga en este sistema específico, que se encuentra en un déficit permanente, pues no puede cumplir las expectativas depositadas en su capacidad de orientación (Willke 2016, Mascareño 2018). Lo dicho redundaría en la crisis de legitimidad (Willke 2016: 20), ya descrita por Habermas en la década del setenta (Habermas 1973) y retomada por este mismo autor en sus reflexiones sobre la crisis de la Unión Europea (Habermas 2015).

Estos modelos pueden contribuir sustantivamente al análisis de la crisis del sistema educativo que, según varios especialistas, se debería a la instalación de un modelo centrado en el mercado (Corvalán, Carrasco y García 2016, Bellei 2015). El artículo se enfocará en la inclusión educativa como propuesta de política pública para abordar una de las aristas de la crisis del modelo educativo, a saber, la existencia de desigualdades en términos de los resultados académicos e importantes niveles de segregación en el sistema (Elacqua 2009, Santelices, Galleguillos y Avendaño 2014). A su vez, este trabajo se pregunta por los aportes y reflexiones que se pueden elaborar tanto desde el modelo contextual como desde el deliberativo para orientar esta política. El sentido de la discusión propuesta es que es necesario proveer de insumos al desarrollo de estas políticas, pues su éxito se juega en el proceso de implementación (Fullan 2002). El artículo aborda un aspecto crítico de esta implementación, a saber, las posibilidades de coordinación y/o acuerdo entre los actores involucrados en estos procesos.

La estructura del artículo es la siguiente: comienza abordando algunas de las bases de la teoría de sistemas y, luego, examina los componentes centrales del modelo de orientación contextual desarrollado por Willke. En este modelo es posible generar procesos de coordinación entre sistemas autorreferenciales, que vayan en la línea de generar resultados esperables para diversos actores (sección 2). A continuación, examina el modelo deliberativo y sus premisas en la sociología normativa de Habermas. Según este modelo, la sociedad debería orientar su desarrollo a partir de procesos de aprendizaje colectivo y de deliberación (sección 3). Posteriormente, se discuten aspectos centrales de las reformas neoliberales en educación y sus consecuencias en términos de desigualdad y segregación. Luego, se presenta la política de inclusión como una alternativa para abordar estos problemas (sección 4). Por último, se analiza cómo el modelo contextual y el deliberativo podrían contribuir al desarrollo y el éxito de dicha política. Por una parte, el modelo contextual provee de un marco que permite tener en cuenta la diversidad de lógicas, principios e intereses de los distintos actores involucrados en las políticas. Por la otra, el modelo habermasiano puede contribuir a la estabilización de esta política y sus principios (sección 5).

## **2. Modelo de orientación contextual**

El modelo de “intervención contextual” constituye una elaboración posterior de la teoría de sistemas de Luhmann, que comparte los principales presupuestos teóricos de su sociología (1991, 1998, 1999, 2002, 2007). Según este autor, los sistemas sociales son autorreferenciales, lo que quiere decir que todo lo que sucede en un sistema se encuentra determinado en su estructura y no en las perturbaciones provenientes del entorno. Sin embargo, esto no significa una suerte de autarquía, pues los sistemas autopoiéticos se encuentran permanentemente acoplados al entorno. A su vez, Luhmann indica que el proceso básico que produce los elementos de los que consisten los sistemas sociales es la “comunicación”. La propuesta consiste en tomar por base el concepto de “comunicación” y, de esta manera, pasar desde el concepto de “acción” al de “sistema”. El problema con el concepto de

“acción”, propio de la sociología clásica de autores como Max Weber y Talcott Parsons (Luhmann 1991, Habermas 1987), es que las referencias externas son prácticamente inevitables. En ese sentido, en dichos modelos, la sociedad no se explica por estructuras y funciones propiamente sociales, sino que por fenómenos difícilmente accesibles para el análisis sociológico como, por ejemplo, intenciones, motivaciones y creencias de los actores. Frente a ese modelo, Luhmann (1998: 56) indica que “solo con ayuda del concepto de *comunicación* puede concebirse un sistema social como [...] consistente solo de elementos (a saber, comunicaciones) que él mismo produce y reproduce a través del entrelazamiento de estos elementos, por medio de comunicaciones”.

La comunicación se relaciona con el concepto fenomenológico del sentido, que se entiende como un excedente de referencias que toman algo del horizonte referencial constituido por el mismo sentido y deja aparte aquello que no ha sido seleccionado: lo otro. Dicho de otro modo, se establece un súper plus de referencias posibles. La comunicación es el procesamiento de la selección del sentido (Luhmann 1991: 154). Para que esta se genere como acontecimiento emergente es necesario sintetizar tres selecciones: selección de información, acto de notificación y comprensión. El primer término designa la propia selectividad de la información; el segundo es el acto de dar a conocer la información; el tercero, la expectativa de éxito, es decir, la expectativa de una selección de aceptación (Luhmann 1998: 155, Mascareño 2008: 22-23). Por ello, se requiere de la distinción de un nuevo acto selectivo: la aceptación o rechazo de *ego* del contenido informativo del acto de notificación de *alter*.

Desde la perspectiva de los logros evolutivos, el éxito de la comunicación es improbable. Luhmann identifica tres dificultades que debe superar la comunicación. En primer lugar, es improbable que *ego* entienda lo que *alter* está comunicando. El sentido solo puede ser entendido en su relación con el contexto, y como contexto, en primer lugar, es relevante lo que para cada cual resulta su campo de percepción y su propia memoria. Además, barreras de tipo idiomáticas pueden hacer improbable la comunicación. En segundo lugar, está el problema de la “accesibilidad” de los destinatarios. Es improbable que la comunicación llegue a más personas de las presentes en

una situación concreta. En tercer lugar, existe la improbabilidad asociada a la posibilidad del “éxito”. Incluso cuando una comunicación es comprendida por quien es alcanzado por ella, esto no asegura que la acepte (Luhmann 1991: 170). La comunicación presupone que los comunicantes no son idénticos y que tienen perspectivas diversas, lo que resulta en la imposibilidad de una congruencia completa de sus vivencias (Luhmann 1998: 104).

Willke comparte estos presupuestos de la sociología de Luhmann, pero se diferencia sustantivamente de él respecto a la cuestión de la intervención (Willke 1993, 2006, 2016). Para ello, propone el concepto de “orientación contextual”, que señala que en una sociedad diferenciada y compleja, la intervención social solo es posible como coordinación, es decir, como una invitación e incentivo a la autorregulación de sistemas autónomos, operativamente clausurados y cognitivamente abiertos a su entorno sobre la base de sus propias distinciones (Mascareño 2007: 1). La jerarquía está agotada como modelo de ordenamiento de la sociedad, pues no permite regular sistemas no triviales (Von Foerster 1997: 144), como los funcionales, los organizacionales, los interaccionales y los psíquicos. Por ello, la democracia –u otro procedimiento– no puede pretender constituirse como cima de la sociedad. En este contexto, mientras Luhmann sostiene la imposibilidad de intervención de un sistema autónomo desde su entorno, dejando la resolución de “las vergüenzas político-morales del presente” (Habermas 2000) a la evolución; Willke considera la posibilidad de la intervención.

Su alternativa de éxito pasa porque una comunicación tenga sentido para las propiedades autónomas del sistema que se busca intervenir (Willke 2006). De esta forma, la orientación contextual es una alternativa a la evolución de sistemas y a la planificación centralizada de los sistemas funcionales (Mascareño 2007: 34). En otras palabras, evita dejar todo en manos de la evolución. A su vez, evita las respuestas propias de modelos que buscan reconstruir un centro de la sociedad para poder regular e intervenir en todos los problemas sociales (por ejemplo, la política o el mercado). La posibilidad de la orientación contextual se funda en que, aunque cada instancia está clausurada, está también cognitivamente abierta a la información del entorno. Esa

ventana es la que permite la activación de la orientación. Es así como en la orientación contextual se presenta como posibilidad intervenir en los distintos problemas sociales, pero partiendo desde la premisa de la clausura e intransparencia de los sistemas. Es por ello que no esperará un convencimiento argumentativo del otro, sino que intentará seducir pretendiendo hacer ver que lo que la intervención busca es lo mejor para ella (Mascareño 2007: 37). Ello, desde las lógicas y distinciones con que opera el propio sistema o la misma persona. Por ello, la orientación contextual respeta tanto la autonomía sistémica como su reflexividad (Willke 2016: 28).

Asimismo, Willke propone un modelo denominado “de discursos sistémicos” que constituyen “el intento de superar las racionalidades e intereses divergentes de actores colectivos organizados en sistemas de deliberación” (Willke 2016: 27). En estos sistemas lo que se busca es constituir una suerte de mediación, donde no se produzca un alejamiento de los sistemas afectados, sus lógicas e intereses y tampoco que el proceso quede controlado por algunos actores. En estos discursos, los mismos sistemas serán capaces de establecer las reglas en los procesos de deliberación.

Respecto a este modelo de discursos sistémicos, Willke señala que se relaciona de forma débil a la noción de discurso en Habermas (Willke 2016: 29). Comparte con Habermas la idea de buscar un entendimiento sobre un tema en común y el rechazo a la coacción como mecanismo de resolución de conflictos. Sin embargo, se diferencia del modelo de Habermas en que no se orienta al consenso, sino al disenso. Lo que persiguen los discursos sistémicos es establecer un “aumento de la *conectividad de nuevas informaciones*” (Willke 2016: 30). Esta conectividad refiere a que cada sistema es capaz de incorporar eventos del entorno a su modo de operación. En definitiva, la aspiración del discurso sistémico es que los sistemas funcionales sean capaces de comprender lo que provocan en el entorno y la influencia de otros sistemas en su propia operación. De esta manera, se puede abrir un amplio marco de opciones coordinadas, donde se expanden las alternativas de operación de los sistemas, no se encuentra mermada la autonomía de estos y es posible una mejor coordinación entre diversos sistemas y sus intereses.

### 3. Modelo de intervención deliberativo

Recurrir a los modelos contextuales y deliberativos puede contribuir en la comprensión de los procesos de intervención social, pues esta se encuentra mediada por las perspectivas de diversas teorías sociales (Matus 1999: 27). Ahora bien, a diferencia del modelo contextual, el acuerdo sobre intereses susceptibles de universalización es el punto central del modelo deliberativo. Este programa teórico se inicia con la pragmática universal, donde se sostiene que la finalidad del lenguaje es el entendimiento (Habermas 1984: 385). Uno de sus objetivos consiste en recuperar “la unidad de lo razonable dejando escuchar sus múltiples voces” (Matus 1999: 63). Así, la función central de esta perspectiva es la posibilidad de entendimiento entre diversos actores, y dicho entendimiento solo vendrá asegurado procedimentalmente y de forma provisoria por medio de prácticas concretas de deliberación (Habermas 2000, Rehg 1994).

El acuerdo es un concepto límite con un contenido normativo que transgrede las fronteras de toda comunidad local en dirección de una comunidad universal (Habermas 1991). Por ello, esta teoría tiene una pretensión universalista, en tanto afirma que la deliberación como procedimiento de resolución de conflictos no solo expresa las intuiciones de una determinada cultura o de una determinada época, sino que tiene una validez general (Habermas 1991: 102, Forst 2007). Esto no quiere decir que la deliberación sea finalista, pues no supone que un acuerdo es conclusivo y para siempre. Este carácter de la deliberación se relaciona con que, para Habermas, esta práctica constituye un proceso de aprendizaje colectivo. Por esto, las comprensiones mutuas de los sujetos sobre sus marcos normativos no son estáticas, sino que tienen una dimensión evolutiva (Habermas 1998). De hecho, para Habermas, tanto personas como colectivos aprenden y no pueden no aprender; es decir, que existe un aprendizaje que se va acumulando e incluso mejorando (Habermas 1998, Honneth 2014). Un ejemplo de este proceso es el desarrollo histórico que va desde una comprensión restringida de los derechos fundamentales a una más amplia: primero, el reconocimiento de derechos cívicos (propiedad, libertad de conciencia, de expresión, etc.); segundo, la incorporación de los derechos políticos (voto, participación política, etc.), y tercero, la



ampliación hacia el reconocimiento de derechos sociales (salud, educación, vivienda, etc.)<sup>1</sup>.

Como se puede intuir de este ejemplo, el modelo deliberativo de Habermas no se agota en el diálogo entre actores específicos, sino que también se puede anclar institucionalmente en el derecho y la política (Michelman 1996, Rosenfeld y Arato 1998, Cohen 1999). Habermas elabora la distinción “facticidad/validez” [*Faktizität/Geltung*] para dar cuenta de las configuraciones sociales que organizan el poder público (Habermas 1998). “Fáctica” es aquella constelación de acontecimientos que tiene lugar con prescindencia de los criterios de legitimidad propios de la racionalidad comunicativa. En términos fácticos, la sociedad posee características que pueden estar o no sintonizadas con los principios normativos socialmente compartidos. Por ejemplo, normativamente, podemos reconocer que todas las personas son libres e iguales, pero fácticamente existen prácticas opresivas y diversas formas de desigualdad. Por su parte, “válidas” son aquellas constelaciones sociales organizadas y justificadas a través de procesos de deliberación. En estos procesos, los participantes elaboran una comprensión común de una situación y de los principios normativos que deben orientar las formas de abordarlas.

En medio de la distinción “facticidad/validez” se erige el derecho como mecanismo que viene a llenar los vacíos funcionales de órdenes sociales, que en sus operaciones de integración social se ven sometidos a expectativas normativas que no pueden cumplir (Habermas 1998: 105). En otras palabras, el derecho constituye un mecanismo que permite contribuir a la integración social, pues busca la protección de ciertos bienes públicos a través del establecimiento de sanciones y/o acciones reparatorias, cuando estos bienes se encuentran amenazados. Por ejemplo, cuando un Estado viola los derechos humanos de sus ciudadanos (bien público), las instituciones jurídicas –tanto nacionales como internacionales– pueden llevar a cabo acciones legales. Otro ejemplo es la legislación medioambiental que, como su nombre lo indica, busca proteger el medio ambiente (bien público) de su deterioro. En este aspecto, la posición de Habermas no se diferencia del

---

<sup>1</sup> Los derechos sociales son materia de controversia, pues para algunos estos no son derechos fundamentales. Sin embargo, el derecho internacional sobre derechos humanos reconoce los derechos de primera, segunda y tercera generación.

modelo de Durkheim sobre el rol del derecho en sociedades modernas: el derecho es un mecanismo esencial en la integración social<sup>2</sup>.

La contradicción a la que se enfrenta el derecho consiste en que debe mantener su pretensión de que ni el subsistema regulado a través del dinero ni el regulado por el poder administrativo pueden sustraerse por entero a una “integración social”, mediada por principios normativos. Asimismo, es precisamente esta pretensión la que parece ser víctima del desencantamiento del derecho por parte de la sociología, en lo que refiere a la constatación de la incapacidad de este sistema funcional de asegurar la integración social (Habermas 1998).

Ahora bien, en el modelo deliberativo, las decisiones jurídicas y políticas deben orientarse en última instancia considerando los criterios pragmáticos de la acción comunicativa que vienen ya inscritos en la práctica cotidiana de la comunicación (Habermas 1998: 105, Michelman 1996). Estos criterios quedan reflejados, según Habermas, en el principio de discurso [D] que señala que “válidas son aquellas normas (y solo aquellas) a las que todos los que pueden verse afectados por ellas pudiesen prestar su asentimiento como participantes en discursos racionales” (Habermas 1998: 172).

Habermas, posteriormente, indica que el principio [D] se vincula con las condiciones formales del derecho. Estas se refieren a que las normas son establecidas por un cuerpo legalmente establecido y son coercitivas (Finlayson 2011: 10). En este proceso surgen las condiciones para articular un sistema político democrático. Lo relevante es que la organización jurídica y política puede ser evaluada desde un punto de vista normativo. Esta perspectiva se refiere a que las decisiones vinculantes son, en buena medida, el resultado de la deliberación de los sujetos afectados por dichas decisiones vinculantes. En Luhmann, en tanto, el problema equivalente de las decisiones vinculantes se representa en la distinción “validez/decisión”. En tales términos, la “validez” no requiere de una fuente de legitimación externa anclada en procesos deliberativos en los que participan los actores, sino que

---

<sup>2</sup> En la tradición crítica marxista, e incluso en Habermas en la década del ochenta, el derecho, más que un mecanismo de integración, es un instrumento de dominación. En el caso de Marx, el derecho y el Estado son instrumentos de la clase burguesa para proteger la propiedad y oprimir a los proletarios. En el caso de Habermas, el derecho era un mecanismo que permitía perpetuar el control sistémico sobre los mundos vitales de los individuos y sus comunidades (Habermas 1987). Véase nota al pie nro. 7.

se comprende como el código propio del sistema jurídico. Es por ello que, según esta teoría, no existe al interior del derecho un derecho no válido. Lo que en él existe, si existe, es por una “decisión” que, siendo jurídica, se constituye como válida (Mascareño 2006: 1).

## 4. Neoliberalismo e inclusión en educación

### 4.1. Reformas neoliberales y Ley de Inclusión

Entre las discusiones más relevantes en la actualidad respecto a la educación, destacan aquellas que problematizan su rol y naturaleza en sociedades democráticas y plurales. En este escenario, uno de los planteamientos más influyentes señala que la mejor forma para proteger la diversidad en la sociedad consiste en que el mercado regule la oferta de educación. El argumento es que dicha fórmula es la mejor alternativa para garantizar la existencia de proyectos educativos heterogéneos que promuevan distintos modelos de vida, ideologías y confesiones religiosas. El caso contrario es un Estado homogeneizador que a través de sus acciones tiende a disolver la diversidad. De esta forma, “la gran diferencia entre un sistema educacional que se rige por las reglas del mercado y uno por la planificación centralizada está en la diversidad de oferta y libertad de elección” (Eyzaguirre 2016: 1). Este tipo de reflexiones se basa en el pensamiento económico neoclásico –o neoliberal– de autores como Milton Friedman (1980), quien señala que “la centralización educativa ha supuesto... una reducción de las posibilidades de elección del consumidor y un incremento del poder de los productores” (Friedman 1980: 220), siendo “el consumidor” las familias y “los productores” los administradores y profesores (Chubb y Moe 1990). Esta libertad de elección de las familias sería un incentivo para los proveedores para brindar una oferta educativa de la mejor calidad posible, pues si el servicio no es adecuado, ellas buscarían poner a sus hijos en escuelas de mejor desempeño.

Estos principios fueron medulares en la configuración de un modelo educativo de mercado (Rodríguez 2005). La transformación fue radical y, por lo mismo, solo fue posible en el contexto excepcional de la dictadura cívico-militar, que desde 1973 hasta 1990 gobernó

sin contrapesos políticos al país (Valdés 2020, Mayorga 2017). Entre las medidas centrales de las reformas neoliberales encontramos el financiamiento a la demanda, la municipalización y la incorporación del lucro en el sistema (Bellei 2015). El primer mecanismo consiste en que el Estado paga una subvención por estudiante a los establecimientos, así los recursos con que cuentan las escuelas dependen de la matrícula de estudiantes. Esto se vincula a la libertad de elección y a la idea económica de que los agentes educativos se encontrarían orientados a brindar educación de la mejor calidad posible e innovar, para atraer mayor cantidad de estudiantes. La municipalización busca descentralizar la administración de la educación, para que las decisiones estén más conectadas con las necesidades de los territorios. Finalmente, la educación queda abierta al lucro, lo que significa que actores privados pueden desarrollar proyectos educativos con el objeto de generar un excedente en recursos que no son destinados a la misma actividad educativa (Bellei 2015). El argumento a favor del lucro es que este sería un incentivo para brindar una educación de la mejor calidad posible, para atraer más estudiantes.

A pesar de que en términos abstractos estas medidas parecen ir en una dirección correcta, la instalación de un modelo de mercado en la educación produjo desigualdades en los resultados académicos y altos niveles de segregación (Elacqua 2009, Corvalán, Carrasco y García 2016, Bellei 2015)<sup>3</sup>. Esta desigualdad y segregación ciertamente afecta a los grupos de menores ingresos, lo que reduce significativamente sus oportunidades en sus trayectorias educativas y laborales (Santelices, Galleguillos y Avendaño 2014); pero no solo los afecta a ellos, sino que impacta negativamente sobre los resultados del sistema en su conjunto –sistemas menos desiguales y segregados tienen mejores promedios (Hanushek y Wößmann 2010)–. Además, impacta en términos de integración social, pues produce alta cohesividad interna de los grupos, pero baja cohesión social (Villalobos y Valenzuela 2012).

Cada una de las medidas indicadas más arriba contribuyó a su manera en este proceso. El financiamiento a la demanda significó un mayor deterioro de las condiciones de las escuelas públicas donde

<sup>3</sup> La segregación corresponde a una forma de distribución en un espacio social donde tienden a agruparse personas con características similares: nivel socioeconómico, etnicidad, nacionalidad, orientación religiosa y política, etc. (Valenzuela, Bellei y De los Ríos 2010).

asisten los estudiantes más pobres. Dichos establecimientos tienen mayores niveles de deserción y las familias no tan pobres evitan esas escuelas. Como el financiamiento depende de la matrícula, estas escuelas paulatinamente van contando con menos recursos. En el caso de la municipalización, las restricciones presupuestarias y la inequidad en la oferta local de educación, consecuencia en gran medida de este proceso, “son responsables y explican en un alto grado la segregación escolar” (Flores y Carrasco 2013: 4). Finalmente, el lucro se constituyó en un desincentivo para la innovación y para brindar educación de calidad, porque innovar y generar condiciones para la calidad educativa es más costoso. En este punto, la evidencia muestra que si se comparan instituciones con fines de lucro y sin fines de lucro, estas últimas gastan más en generar mejores condiciones educativas (Elacqua, Martínez y Santos 2011).

Durante la década del noventa, los gobiernos de la Concertación<sup>4</sup> buscaron corregir las consecuencias negativas del modelo de mercado, destinando mayores recursos a establecimientos más vulnerables, aumentando la jornada escolar y mejorando las condiciones laborales de los docentes (Mayorga 2017, Bellei 2015). Sin embargo, en términos estructurales, no se cuestionaron o reformaron los pilares sustantivos del modelo de educación de mercado. De hecho, en algunos aspectos se profundizaron, como con la incorporación del financiamiento compartido o copago. Este mecanismo permitía que las familias aportaran con recursos para la educación de los estudiantes. La premisa era que las familias tendrían interés en invertir en educación, y la combinación de estos recursos con la subvención estatal redundaría en un círculo virtuoso hacia mejorar la calidad de la educación. Nuevamente, a pesar de que esta política parecía ir en la dirección correcta, su efecto negativo es que también contribuyó a aumentar la desigualdad y la segregación educativa.

Frente a este escenario, el movimiento estudiantil y otros actores sociales han puesto en el centro de sus reivindicaciones la necesidad de transformar el sistema educativo, tendiente no solo a corregir los efectos negativos de las reformas de mercado, sino que incluso a configurar el sistema desde un nuevo paradigma. En este proceso de movilizaciones es posible destacar algunos hitos significativos: en

<sup>4</sup> La Concertación de Partidos por la Democracia fue una coalición de partidos políticos de centro y centroizquierda que gobernó Chile desde el fin de la dictadura hasta 2010.

2006, la revolución de los estudiantes secundarios o “pingüinos”; en 2011, un amplio movimiento ciudadano que reúne a estudiantes secundarios, universitarios, docentes y otros actores sociales, y el gran “estallido social” de 2019, que entre otras cosas ha significado el fin del orden constitucional de la dictadura<sup>5</sup>. Todos estos hitos se encuentran unidos a nivel discursivo por la demanda de generar un sistema inclusivo, que genere oportunidades, que conceptualice la educación como un derecho social y no como un bien de mercado.

La Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar busca hacerse cargo de estas demandas y propiciar que “las familias tengan la posibilidad de elegir el establecimiento sin que eso dependa de su capacidad económica” (MINEDUC 2017a). Es interesante notar que en el modelo de mercado, a pesar de que declarativamente se promueve la libertad en educación, esta se encuentra limitada por los recursos económicos de las familias. Y dicho modelo, como hemos señalado, produce desigualdad y segregación. En este escenario, a través de la legislación, la sociedad ha buscado un mecanismo que pueda abordar un resultado problemático de la evolución del sistema educativo en Chile. Concretamente, la Ley de Inclusión establece tres transformaciones principales: 1) gratuidad en todos los establecimientos educacionales que perciben aportes económicos del Estado; 2) instalación de mecanismos para el fin al lucro en los establecimientos que reciben subvención estatal; 3) prohibición de todo proceso de selección de estudiantes.

El primer componente busca que la incorporación de los estudiantes a la educación primaria y secundaria subvencionada por el Estado no dependa de los recursos económicos de las familias, por ello elimina el copago. El segundo componente busca descartar el lucro como incentivo para el funcionamiento de los establecimientos educacionales subvencionados, lo que implica que los sostenedores deberán estar organizados como entidades sin fines de lucro y los recursos destinados a la educación solo se podrán emplear en el fortalecimiento de los proyectos educativos. El tercer componente busca el fin de la selección, lo que conlleva desarrollar adaptaciones en los establecimientos en cuanto a sus estructuras arquitectónicas, pedagógicas, metodológicas

---

<sup>5</sup> Al momento en que elaboramos estas reflexiones la Convención Constitucional se encuentra trabajando en la redacción de una nueva Constitución, por lo cual la Constitución del 80 todavía se encuentra vigente.

y programáticas, que permitan atender a la diversidad de estudiantes. De esta forma, se prohíbe que establecimientos financiados con fondos públicos puedan seleccionar un perfil específico de alumno y de familia (Hoffmann 2018).

#### ***4.2. Inclusión en educación como principio normativo***

Además de examinar los objetivos específicos de la política de inclusión, resulta necesario detenerse en sus principios normativos. De esa forma, se puede analizar aquello que los juristas nombran respecto a las leyes, su “espíritu”. Para UNESCO, la educación inclusiva es el:

Proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos. (UNESCO 2005)

Por su parte, el Ministerio de Educación en Chile señala que el contacto recurrente con sujetos de grupos diversos reduce de manera significativa los prejuicios y la discriminación entre las personas y, por ello, propone como un primer principio para la inclusión lo que denomina como “presencia” (MINEDUC 2017a). Así, según la Ley de Inclusión, “el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (Ley N° 20.845, art. 1 letra K).

Este principio se vincula al *Common School Ideal*, desarrollado originalmente por John Dewey, donde las escuelas deben preparar a los estudiantes para la ciudadanía democrática en una sociedad plural, no simplemente enseñándoles los conocimientos y las capacidades para el ejercicio de dicha ciudadanía, sino también promoviendo ambientes en los que ellos interactúen con estudiantes de diversos orígenes (Neufeld 2013, Reich 2002, Callan 1997). En tal sentido, es esperable que las instituciones educativas fortalezcan y garanticen espacios y actividades que favorezcan el encuentro, la interacción y la participación de todos los estudiantes de grupos diversos, logrando así eliminar las barreras, los prejuicios y las distancias que podrían existir entre estos grupos (MINEDUC 2015).

A su vez, para el Ministerio de Educación, la inclusión significa el reconocimiento de todos en igualdad de derechos y la necesidad de reconocer los intereses de todos los actores involucrados en el sistema escolar. Además, la inclusión refiere a la pertinencia que tiene que ver con que la institución educativa sea capaz de identificar a los estudiantes y elaborar estrategias metodológicas en función de sus necesidades. Para ello, se deben potenciar espacios de participación y diálogo para poder así vislumbrar los diversos intereses, necesidades, proyectos, orientaciones, etc., de los alumnos. Dichos espacios de participación y reflexión se pueden desarrollar a través de consejos de cursos, consejos de profesores, consejos escolares, reuniones de padres, entre otras. En este contexto, la educación inclusiva debe generar culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow 2002: 16).

## 5. De la coordinación a la deliberación en educación

Habiendo expuesto algunos de los principales elementos asociados a la Ley de Inclusión, es necesario discutir los posibles rendimientos para esta política específica que se pueden vislumbrar desde los modelos contextual y deliberativo de intervención. Antes de desarrollar dichos rendimientos, es necesario contrastar, al menos brevemente, ambos modelos. La distinción entre el concepto de deliberación y el de coordinación constituye la principal diferencia entre el modelo deliberativo y el contextual para comprender la intervención social. La orientación contextual no espera que los involucrados adopten el demandante modelo deliberativo para resolver sus conflictos (Willke 2016, Mascareño 2007: 37). Lo anterior se debe a que la diferenciación de lenguajes en la sociedad deviene en la imposibilidad de una visión común de los sistemas y de las personas involucradas. Sin embargo, lo que si es factible es que cada sistema conozca mejor su entorno y los sistemas que lo componen. Esto no significa una renuncia a la propia autorreferencia, pero sí la coordinación entre sistemas. A su vez, y frente al modelo deliberativo, se objeta que “el entendimiento es un anexo lujoso de la coordinación pragmática de intransparencias, totalmente prescindible cuando la satisfacción de los intereses



particulares alcanza para resolver los problemas generales” (Mascareño 2007). Además, en un contexto de alta complejidad, sería impensable esperar “tomar las riendas de la evolución y transformarla en diseño” (Mascareño 2019: 78).

Por su parte, el modelo deliberativo propone mediar las diferencias en distintos momentos y lugares, donde se procure que los afectados por una política pública puedan estar de acuerdo con los principios y formas de implementación que tiene dicha política. En otras palabras, este modelo promueve el acuerdo, en el sentido que los involucrados se encuentran unidos por un consenso normativo y no por una suerte de compromiso. El modelo deliberativo descansa en la intersección entre principios normativos, como los derechos humanos, y procesos de aprendizaje colectivo (Habermas 1998). Esto quiere decir que los distintos involucrados participan en procesos deliberativos donde avanzan paulatinamente hacia un entendimiento común de una situación y buscan resolverla desde principios normativos compartidos. Este modelo propone abordar los impactos en la sociedad de procesos de modernización que tienden a la colonización de los mundos vitales por parte de lógicas de tipo sistémica (Habermas 1987)<sup>6</sup>. La discusión que desarrolla este artículo sobre educación puede ser comprendida en esos términos, pues la lógica de mercado coloniza el sistema educativo y produce los efectos negativos ya mencionados.

A partir de este contraste, ¿qué aprendizajes se pueden extrapolar a la cuestión de la implementación de la política de inclusión educativa? Ambos modelos podrían proporcionar lecciones a considerar en este proceso. Respecto del modelo contextual, es posible elaborar la siguiente hipótesis: las reformas neoliberales, al buscar la descentralización del sistema y al darle un rol más relevante a las familias y a los proveedores de educación, parecen ser coherentes con este modelo. Sin embargo, esta hipótesis es errada, pues lo que efectivamente ocurre es que más que darles protagonismo a los distintos actores, lo que hacen estas reformas es poner en el centro los principios de mercado. Luego, no sería correcto sostener que al replegarse el Estado y abandonar su

<sup>6</sup> Con “colonización del mundo de la vida” se refiere Habermas a procesos que introducen lógicas sistémicas –como el dinero y el poder– en ámbitos que deben reproducirse a través del lenguaje ordinario y el entendimiento. Estos ámbitos son las tradiciones culturales, los valores y las identidades personales (Habermas 1987).

rol educativo se avanza hacia un modelo de coordinación de actores, sino que lo que se produce es que la lógica monetaria adquiere protagonismo.

Hecha esta aclaración sociológica-histórica, se puede argumentar que el modelo contextual sí puede aportar a la orientación de la política de inclusión, al momento que pone en el centro la diversidad de lógicas de los actores involucrados en cualquier proceso de intervención. Esto podría ser un buen punto de partida para implementar esta política, considerando la diversidad propia de los actores: de las comunidades educativas, de las instituciones estatales, los centros de investigación y de la sociedad en general (Elmore 2000). Solo teniendo en cuenta esa diferenciación se puede avanzar hacia la articulación de un proceso de política pública con posibilidades de éxito. Esto resulta todavía más relevante si consideramos que en la implementación se juega el éxito o fracaso de las políticas públicas (Callan 2002).

Ahora bien, existe un elemento propio del modelo contextual que podría ser complementado con el modelo deliberativo. Este elemento tiene que ver con que el modelo contextual parte de la autorreferencialidad radical de los actores y sistemas involucrados, y la consecuencia que se desprende de ese hecho es que la posibilidad de intervención queda circunscrita a la coordinación de los sistemas en pos de un resultado común, pero desde principios, intereses, valores y lógicas operativas que pueden ser diferentes. Entonces, los diversos sistemas y actores podrían orientarse a la realización de la política de inclusión, pero por razones diferentes. Por ejemplo, algunos docentes podrían contribuir a su implementación solo porque emana de un lineamiento institucional, anclado en el rol rector del Estado en educación. Otros, simplemente porque la inclusión es parte de su acervo de valores profesionales y/o personales. Se podrían enumerar otras orientaciones, y es bastante probable que estas se encuentren interrelacionadas, pero lo relevante es que el modelo contextual abre la posibilidad de que desde distintas orientaciones, intereses, valoraciones, etc., se pueda coincidir y avanzar satisfactoriamente en el desarrollo e implementación de una política específica.

En este punto, el modelo deliberativo se diferencia del contextual, pues sostiene que esta base precaria de compromiso no puede ser el

fundamento de una política pública. El modelo deliberativo plantea la necesidad de la conformación de un acuerdo, donde los actores son capaces de reconocer aquellos intereses que deben ser considerados como generalizables. De esta manera, ya no se trata de un compromiso fundado en lógicas diversas, sino que en la articulación de una base normativa compartida para la regulación de la vida social. Consideramos que la política de inclusión en educación es un proceso que requiere de este tipo de base. De lo contrario, la precariedad de la coordinación de lógicas divergentes puede dar como resultado el desarrollo de una política que se vaya desdibujando en su implementación. De hecho, muchas veces, el perder de vista los objetivos más globales de las políticas redundando en la configuración de sistemas que convierten sus propios procedimientos en fines en sí mismos, como bien describe la investigación sociológica respecto a los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad (Ramos-Zincke 2018)<sup>7</sup>.

Esta debilidad se observa en la siguiente característica de la Ley de Inclusión. Esta política aplica solo para los establecimientos educativos que reciben financiamiento estatal y no se refiere al sistema privado. Por ende, los establecimientos privados no tienen que implementar la gratuidad ni deben eliminar el lucro, y pueden seleccionar. En este último grupo se concentra el 10 por ciento de estudiantes más ricos del país que asisten a los mejores colegios privados. Recordemos que la Ley de Inclusión busca abordar la desigualdad y la segregación, y la evidencia muestra que los estudiantes que provienen de familias con más recursos asisten principalmente a colegios privados y tienen en promedio mejores resultados académicos frente a aquellos que vienen de familias con menos recursos y que asisten a colegios públicos<sup>8</sup>. Además, el 10 por ciento de estudiantes de familias con más recursos tienden a concentrarse en colegios privados más caros

---

<sup>7</sup> Un ejemplo de este proceso son las estrategias de algunas universidades para prepararse a responder de la forma más eficiente posible los indicadores de evaluación. Estas prácticas van desde contratar doctores en fechas cercanas a procesos de acreditación, hasta el dar patrocinio institucional a proyectos financiados con fondos externos que, solo si son adjudicados, implican la contratación de los académicos. La debilidad de este tipo de orientación es que, finalmente, los objetivos de la normativa se desdibujan desde una racionalidad instrumental orientada a cumplir con los indicadores.

<sup>8</sup> Es importante reconocer que, efectivamente, existen colegios públicos que tienen buenos desempeños académicos, pero los colegios privados en promedio tienen mejores resultados que los públicos.

y, por ende, segregados socioeconómicamente (Bellei 2003, 2015). En ese contexto es discutible esperar cambios significativos con una ley que viene a regular solo a los establecimientos educacionales estatales y particulares subvencionados y no a los privados. Por lo tanto, quedan fuera de este proceso los estudiantes de establecimientos particulares pagados y, ciertamente, también aquellos que pertenecen al 10 por ciento más rico del país y que corresponde a la población que más se distancia tanto cualitativa como cuantitativamente del resto (Barozet 2009, Pérez 2018). De esta manera, se perpetúa la concentración de la riqueza y los privilegios, con las consecuencias en inequidades e injusticias sociales, que se han convertido en el foco de críticas que cristalizan con toda claridad en el reciente “estallido social”.

Los antecedentes muestran que, al año 2018, los establecimientos particulares subvencionados podían cobrar alrededor de 84 mil pesos por estudiante. Sin embargo, en promedio alcanzaban 23 mil pesos y que en el 68 por ciento de los establecimientos particulares subvencionados el cobro no superaba los 21 mil pesos (MINEDUC 2017b), incluso con varios establecimientos gratuitos. Estos antecedentes hacen razonable pensar que la Ley de Inclusión no tendrá un impacto significativo en términos de reducir las desigualdades y la segregación, pues afecta a una población ya bastante homogénea socialmente. Por otra parte, si consideramos solo a la población que afecta esta política, es importante considerar que la segregación espacial está fuertemente relacionada con la segregación socioeconómica: los estudiantes que residen en zonas de nivel socioeconómico bajo tienden a asistir a escuelas públicas de ese mismo nivel socioeconómico (MINEDUC 2017b), no necesariamente porque lo prefieran así, sino que por los costos de traslado y por la precaria conectividad en términos de transporte público e infraestructura que afecta a estos sectores. Por lo tanto, los factores económicos seguirán incidiendo en la decisión de estas familias al elegir un colegio, independientemente del fin del copago y la selección.

Reflexionando desde el modelo deliberativo, esta paradoja parece ser una consecuencia de la no existencia de un consenso amplio respecto a la construcción de una sociedad inclusiva. Esto, pues aunque la Ley de Inclusión busca intervenir varios aspectos del modelo de

educación de mercado que genera desigualdades y segregación, no interviene en el sistema privado, donde se produce la brecha en términos de desigualdad y segregación. Si hubiera un consenso general respecto a la necesidad de construir sociedades inclusivas, entonces sería posible pensar en un sistema educativo donde efectivamente se encuentren grupos sociales disímiles.

## 6. Conclusión

El modelo contextual puede aportar varios elementos para hacer más probable el éxito de una política educativa como la Ley de Inclusión. Entre otras cosas, sus distinciones permiten reconocer que en la vida social conviven diversos actores, con intereses propios y orientados por principios normativos que pueden ser divergentes. Además, la orientación contextual, como una evolución propia de la teoría de sistemas, le otorga un rol relevante a los entornos o contextos en los que se encuentran situados los sistemas. Dichos entornos son especialmente importantes para el éxito de la implementación de una política educativa: entornos territoriales, comunidades, características de las poblaciones, por nombrar algunas. Con todo, en este artículo hemos mostrado que una ley como esta requiere también de la conformación de acuerdos normativos entre los actores involucrados. La intervención basada en la deliberación, aunque más demandante normativamente que el modelo contextual, hace que los actores encuentren intereses generalizables y que los reconozcan como dignos de protección y realización. Esto no quiere decir que los acuerdos en torno a dichos intereses generalizables no se puedan modificar: deben adaptarse a las circunstancias y los contextos, respondiendo de esa manera no solo a las preguntas de justificación normativa, sino que también a la cuestión de la aplicación (Günther 1993). Para concluir, nuestra propuesta no implica rechazar el modelo contextual. Más bien, este texto se presenta como un ejercicio reflexivo que propone para el éxito de esta política pública la complementariedad entre ambos modelos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ahmed-Mohamed, K. 2011. Social Work Practice and Contextual Systemic Intervention: Improbability of Communication between Social Work and Sociology. *Journal of Social Work Practice* 25(1), 5-15. DOI: 10.1080/02650530903549884.
- Barozet, E. 2009. ¿De qué hablamos cuando decimos “clase media”? Perspectivas sobre el caso chileno, en P. Guell y A. Joignant (eds.), *El arte de clasificar a los chilenos*. Santiago: Expansiva, UDP, La Tercera.
- Bellei, C. 2003. *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado. Departamento de Educación. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/273128257\\_Desigualdad\\_educativa\\_en\\_Chile/link/54fa13670cf20bod2cb634ec/download](https://www.researchgate.net/publication/273128257_Desigualdad_educativa_en_Chile/link/54fa13670cf20bod2cb634ec/download).
- Bellei, C. 2015. *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM Ediciones.
- Booth, T. y Ainscow, M. 2002. *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies in Inclusive Education.
- Callan, E. 1997. *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Oxford UP.
- Chubb, J. y Moe, T. (eds.). 1990. *Politics, Markets, and America's Schools*. Brookings Institution Press.
- Cohen, J. 1999. Reflections on Habermas on Democracy. *Ratio Juris* 12, 385-416.
- Corvalán, J., Carrasco, A. y García Huidobro, J. E. *Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad*. Colección Estudios en Educación. Santiago: Ediciones UC.
- Dittus, R. y Vásquez, C. 2016. Abriendo la autopoiesis: implicancias para el estudio de la comunicación organizacional. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* (56), 136-146. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000200002>.
- Donoso-Díaz, S. y Alarcón-Leiva, J. 2012. El lucro en la educación chilena: debate conceptual acerca del sentido de la educación pública y de la privada. *Proposições, Campinas* 23, 2(68), 33-49.
- Elacqua, G. 2009. *The Impact of School Choice and Public Policy on Segregation: Evidence from Chile. Documento de Trabajo CPCE* 10, 1-76.
- Elacqua, G., Martínez, M. y Santos, H. 2011. Lucro y educación escolar. *Claves para Políticas Públicas* 1.
- Elmore, R. 2000. *Building a New Structure for School Leadership*. The Albert Shanker Institute.
- Eyzaguirre, S. 2016. Reflexiones en torno a la educación y el mercado. *Puntos de Referencia. CEP* 434.
- Finlayson, J. 2011. The Justification of Justice: Rawls and Habermas in Dialogue, en J. G. Finlayson y F. Freyenhagen (eds.), *Habermas and Rawls. Disputing the Political*. Nueva York: Routledge.
- Flores, C. y Carrasco, A. 2013. (Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela. Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. *Documento de Referencia* 02.
- Forst, R. 2007. *The Right to Justification*. J. Flynn (trans.). Nueva York: Columbia University Press.
- Friedman, M. 1980. ¿Qué falla en nuestras escuelas?, en M. Friedman y R. Friedman, *Libertad de escoger*. México: Grijalbo.

- Fullan, M. 2002. Educational Leadership: Journal of The Department of Supervision and Curriculum Development. *N.E.A* 59(8), 16-20.
- Günther, K. 1993. The Sense of Appropriateness: Application Discourses in Morality and Law. *SUNY Series in Social and Political Thought*.
- Habermas, J. 1973. *Legitimation Crisis*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. 1984. *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Habermas, J. 1987. *Teoría de la acción comunicativa. Volumen 2: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. 1991. *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. 1998. *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. 2000. *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. 2015. *The Lure of Technocracy*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. y Luhmann, N. 1971. *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie: was leistet die Systemforschung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hanushek, E. y Wößmann, L. 2010. Education and Economic Growth, en P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (eds.), *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier.
- Hoffmann, K. 2018. *Ley de Inclusión, un desafío para los líderes educativos en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes, en dos comunidades educativas de la región metropolitana*. Tesis de grado. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22474>.
- Honneth, A. 2014. *Freedom's Right: The Social Foundations of Democratic Life*. J. Ganahl (trans.). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Kjaer, P. 2006. Systems in Context: On the Outcome of the Habermas/Luhmann Debate. *Ancilla Iuris*, 66-77.
- Luhmann, N. 1991. *Sistemas sociales*. México: Alianza Editorial.
- Luhmann, N. 1998. *Complejidad y modernidad*. Madrid: Trotta.
- Luhmann, N. 1999. *Teoría de los sistemas sociales*. México: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. 2002. *El derecho de la sociedad*. México: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. 2007. *La sociedad de la sociedad*. México: Herder.
- Mariñez, C., Labraña, J. y Matus, T. 2019. Coordinación sistémica en confianza pública: observando la conversión de la experticia científica en confianza desde el modelo sistémico funcional y el modelo pragmático formal. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* (65), 209-226. DOI: 10.4067/S0717-554X2019000200209.
- Mascareño, A. 2006. Ética de la contingencia por medio del derecho reflexivo, en A. Stamford (ed.), *Sociología do direito. A prática da teoria sociológica*. San Pablo: Lumen Juris.
- Mascareño, A. 2007. Sociología de la intervención: orientación sistémica contextual, en A. Kaulino (ed.), *Mediación y complejidad*. Santiago: UDP.
- Mascareño, A. 2008. Acción, estructura y emergencia en la teoría sociológica. *Revista de Sociología* (22), Universidad de Chile. DOI:10.5354/0719-529X.2008.14492.
- Mascareño, A. 2018. Constituent Crises. The Power of Contingency. *Revista Brasileira do Sociologia do Direito* 5(1), 24-45.
- Mascareño, A. 2019. Ética de la contingencia para mundos incompletos. *Revista Diferencias* 8, 72-83.

- Matus, T. 1999. *Propuestas contemporáneas en trabajo social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Matus, T. 2003. La intervención social como gramática. Hacia una semántica propositiva del trabajo social frente a los desafíos de la globalización. *Revista de Trabajo Social* 71, 55-71. Disponible en: <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/6059>.
- Mayorga, R. 2017. Una red educativa, cuatro escuelas, millones de ciudadanos: Educación, Estado republicano y sociedad civil en Chile, en I. Jaksíc y F. Rengifo (eds.), *Historia política de Chile, 1810-2010. Tomo II. Estado y sociedad*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Michelman, F. 1996. Between Facts and Norms by Jürgen Habermas. *Journal of Philosophy* 93(6), 307-315.
- MINEDUC. 2015. Ley de Inclusión Escolar N° 20.845. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>.
- MINEDUC. 2017a. Ley de Inclusión. Sitio web. Disponible en: <https://leyinclusion.mineduc.cl/>.
- MINEDUC. 2017b. El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de Inclusión Escolar. Disponible en: [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/03/libro\\_Inclusio%CC%81n\\_final.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/03/libro_Inclusio%CC%81n_final.pdf).
- Navarro Abarzúa, I. 2005. Capital humano: Su definición y alcances en el desarrollo local y regional. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13, 1-36.
- Neufeld, B. 2013. Political Liberalism and Citizenship Education. *Philosophy Compass* 8/9.
- Pérez, P. 2018. Clases sociales, sectores económicos y cambios en la estructura social chilena entre 1992 y 2013. *Revista Cepal* 126, 171-172.
- Ramos-Zincke, C. 2018. Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* (61), 41-55.
- Rehg, W. 1994. *Insight and Solidarity: A Study in the Discourse Ethics of Jürgen Habermas*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Reich, R. 2002. Common Schooling and Educational Choice as a Response to Pluralism, en W. Feinberg y C. Lubienski (eds.), *School Choice Policies and Outcomes*. Albany: SUNY Press.
- Rodríguez, W. 2005. *La transformación del Estado chileno: el caso de la Reforma Educacional de los 90*. Berlín: Forschungs und Dokumentationszentrum ChileLateinamerikae.V. (FDCL).
- Rosenfeld, M. y Arato, A. (eds.). 1998. *Habermas on Law and Democracy*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Santelices, V., Galleguillos, P. y Avendaño, X. 2014. El acceso y la transición a la universidad en Chile, en A. Bernasconi (ed.), *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- UNESCO. 2005. *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- Valdés, J. 2020. *Los economistas de Pinochet: la Escuela de Chicago en Chile*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Valenzuela, J., Bellei, C. y De los Ríos, D. 2010. Segregación escolar en Chile, en S. Martinic y G. Elacqua (eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile, UNESCO.



- Villalobos, C. y Valenzuela, J. 2012. Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico* 27(2), 145-172. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-88702012000200005>
- Von Foerster, H. 1997. Principios de autoorganización en un contexto socioadministrativo. *Cuadernos de Economía* XVI(26), Bogotá, 131-162.
- Willke, H. 1993. *Systemtheorie entwickelter Gesellschaften. Dynamik und Riskanz moderner gesellschaftlicher Selbstorganisation*. A. Mascareño (trad.). München.
- Willke, H. 2006. La transformación de la democracia como modelo de orientación de las sociedades complejas. *Centro de Estudios Públicos* 102, 283-300.
- Willke, H. 2016. Formas de autoorientación de la sociedad. *Revista MAD* 34, 1-35. DOI: 10.5354/0718-0527.2016.40608.