



DEBATES CONTEMPORÁNEOS SOBRE LA INEQUIDAD Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA^{1*}

Sebastián Plá

Currículo: doctor en Pedagogía. Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Sus líneas de investigación son el análisis político del discurso, en especial la configuración curricular del conocimiento social y los procesos de inclusión y exclusión que produce, así como la teoría y la investigación en enseñanza de la historia y las ciencias sociales en México y América Latina.

Recibido: 27 de marzo de 2014. Aceptado para su publicación: 20 de octubre de 2014.

Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=44_debates_contemporaneos_sobre_la_inequidad_y_la_exclusion_educativa_en_america_latina

Resumen

Este artículo presenta una síntesis cualitativa sobre las principales discusiones teóricas centradas en la inequidad y la exclusión educativa en América Latina. Destaca que el crecimiento de la investigación y las políticas de inclusión y equidad son un fenómeno contemporáneo que surge a consecuencia de las transformaciones económicas, políticas y educativas de la región en los años de 1990. Señala la importancia de tomar dos aspectos constitutivos de los planteamientos teóricos sobre estas temáticas: el primero es que no se puede entender el debate sin considerar las discusiones en Europa y Estados Unidos, pues muchos autores latinoamericanos parten de las reflexiones realizadas en estos espacios. El segundo es la dificultad de aseverar que existe un debate teórico sobre la inequidad y la exclusión educativa específicamente regional en América Latina, pues poco o nada se citan o discuten entre sí los investigadores latinoamericanos.

Palabras clave: exclusión educativa, inequidad educativa, América Latina, investigación educativa.

Abstract

In this essay I make a qualitative summary of the main theoretical discussions focused on educational inequality and exclusion in Latin America. I note that the growth of research and policies of inclusion and equity are a contemporary phenomenon that arises as a result of economic changes, political and educational experienced in the region in the 1990s. Also pointed out the importance of taking two constituent aspects of the theoretical approaches to these issues: the first is that we can not understand the Latin American debate without considering the discussions in Europe and the United States, because many Latin American authors start from the reflections in these spaces. The second is that it is difficult to assert that there is a theoretical debate on educational inequality and exclusion in Latin America.

Keywords: educational exclusion, educational inequality, Latin America, educational research.

^{1*} Agradecemos las lecturas críticas que se hicieron de este artículo en el seminario Justicia Social, Inclusión y Equidad en la Educación en México, con sede en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, en especial a Jesús Aguilar Nery y Judith Pérez Castro.

I Durante las últimas dos décadas se ha dado una explosión significativa de investigaciones sobre la inclusión y la equidad educativa en todo el mundo. En América Latina, a pesar de que hay importantes estudios desde finales del siglo XX e incluso antes (Guevara, 1992; Gentili, 1994; CEPAL y UNESCO, 1992), no es sino hasta la primera década del nuevo siglo que el crecimiento exponencial de investigaciones sobre el tema es notorio. Las causas pueden ser muchas, pero quizás una de las más relevantes es que los modelos educativos implementados en los años noventa del siglo pasado consiguieron, por un lado, una mayor cobertura en la educación básica y obligatoria y, por otro, produjeron inéditas formas de desigualdad y exclusión educativa como fueron la exclusión incluyente (Gentili, 2009) o la exclusión de baja intensidad (Kessler, 2002).

Ante las nuevas condiciones que vivió la vuelta del siglo XX en la región, los investigadores y diversos organismos internacionales comenzaron a dirigir sus esfuerzos para comprender las causas y buscar soluciones a los problemas de exclusión e inequidad en diferentes ámbitos sociales, entre ellos la educación. En esta última, es fácilmente distinguible que las investigaciones sobre el tema han estado en buena medida vinculadas a las políticas de diferentes organismos internacionales, por lo que surgen las preguntas: ¿cómo se conforma el campus discursivo sobre la inclusión y la equidad en la educación en América Latina en educación básica?, ¿qué relación hay entre los diferentes actores políticos, en especial los organismos internacionales y la investigación educativa para definir los problemas de exclusión e inequidad en la educación básica en la región?, y ¿cómo se enmarca la investigación sobre el tema en América Latina dentro de la discusión internacional? A lo largo de este ensayo, responderemos a estas preguntas.

Los conceptos de inequidad y exclusión educativa son polisémicos, paradójicos y especulares. Karsz (2004) menciona que la exclusión social tiene cuatro características: polisémica, paradójica, especular y consensual. Por extensión, hemos sumado estas características a la inequidad y la exclusión educativa y eliminado la de consensual, pues no responde plenamente a los debates latinoamericanos contemporáneos sobre el tema.

Cuando se hace una revisión de la literatura sobre estos conceptos en el mundo anglosajón, francófono y latinoamericano, nos podemos dar cuenta con relativa facilidad de su carácter polisémico, ya que cada autor entiende por ellos cosas muy diferentes y, al mismo tiempo, pueden ser utilizados en situaciones tan disímiles que todos, de una u otra manera, caemos en algún momento de nuestras vidas en una situación inequitativa o de exclusión.

Asimismo, dichos conceptos resultan paradójicos porque están compuestos por contradicciones irreductibles; por ejemplo, no se puede ser excluido de una sociedad si no se formó parte de ella o si no se forma parte por lo menos en algo que compone lo social; lo mismo sucede con la inequidad, pues para que haya una pretensión de equidad de condiciones se requiere cierta propuesta de igualdad o, lo que es lo mismo, para que exista la diferencia hay que partir de un presupuesto de igualdad.

Además, son especulares o dependen de procesos de abyección, pues son conceptos duales: inclusión/exclusión y equidad/desigualdad, ya que cada uno de ellos, para existir como tal, requieren su complemento o de su contrario. Karzs (2004) y Popkewitz (2009), el primero a través del concepto de relación especular y el segundo a partir de la idea de proceso de abyección, dicen básicamente lo mismo: existe

una relación dual e irreductible de inclusión/exclusión y de equidad/desigualdad. No hay inclusión sin exclusión; no hay equidad sin desigualdad (Karsz, 2004).

En el caso de equidad/desigualdad, desde nuestro punto de vista, el proceso de abyección no es asimétrico, es decir, no lo establecemos como equidad/inequidad. No todo proceso equitativo, por ejemplo de justicia distributiva, es por principio inequitativo, como el caso de inclusión/exclusión. Más bien, toda propuesta equitativa intenta responder necesariamente a condiciones de desigualdad o, por lo menos, identificarlas y demarcarlas. Por tanto, la equidad, con la finalidad de reducir las desigualdades, las produce de manera analítica y así trata de mitigarlas.

Independientemente de lo polisémico, paradójico y especular de los conceptos, con una finalidad operativa, entendemos la exclusión educativa como un concepto que busca explicar las causas y características de la pérdida o negación de los diferentes derechos a la educación o de aspectos parciales del propio proceso educativo, y a la inequidad educativa, como un concepto valorativo que hace referencia a los procesos de repartición de bienes educativos, materiales y simbólicos en una sociedad. A sabiendas que algunos investigadores prefieren utilizar los términos de inclusión y equidad educativas y otros estudiosos, en sentido inverso, de inequidad y exclusión en educación, en este texto los usamos de manera indistinta, pues ambas valoraciones, aunque pueden implicar dimensiones políticas diferentes, surgen en las últimas décadas en respuesta a una misma realidad: la profunda inequidad y exclusión que caracteriza a las sociedades latinoamericanas contemporáneas.

El corpus para el análisis de la temática es inmenso y tiene muchas aristas, por lo que hemos intentado realizar una selección de lo que hemos considerado más relevante para la argumentación, lo que no implica que negemos el valor de otros estudios sobre el tema. Con base en lo anterior, dividimos el corpus analizado en dos tipos: el primero, compuesto por las investigaciones que se centran en identificar las condiciones de exclusión, como pueden ser los problemas de clase social, etnia, espacios urbanos o capital cultural. Seguimos, en cierta medida, la estructura propuesta por Popkewitz y Lindblad (2005) (otro estudio similar, pero para el caso mexicano puede verse en Aguilar, 2013). Por lo general, este grupo de textos está estrechamente ligado al quehacer de los gobiernos nacionales y los organismos internacionales.

El segundo conjunto está conformado por las investigaciones que analizan los discursos, discuten las categorías de inclusión y equidad o realizan estudios históricos al respecto. Asimismo, los textos reunidos en ambos grupos se preocupan ante todo por la educación básica, aunque no únicamente, y casi todos fueron producidos en el siglo XXI. Es notorio lo abundante de la producción en el primer tipo de estudios y lo escaso de las investigaciones en el segundo. Esto mismo parece suceder en otras regiones del mundo (Popkewitz y Lindblad, 2005).

La mirada hacia estas investigaciones parte de tres supuestos teóricos, que describimos someramente:

- Toda investigación educativa tiene una ineludible condición política. Aunque se diga que se es liberal, crítica o científicamente neutra, siempre se sostiene una idea de lo correcto e incorrecto en educación y en la organización social. Esta valoración es influida de manera consciente o inconsciente por los principios y posicionamientos éticos y políticos de los o las investigadoras. Por tanto, es tan político lo que produce un organismo internacional como el conocimiento que

genera un centro autónomo de investigación, o nuestro propio texto.

- El lugar desde el que se emite el discurso científico, o *loci de enunciación*, es determinante en la intencionalidad y el impacto con que se produce y expande el conocimiento, lo cual no implica necesariamente una reducción del valor científico de la investigación. Un organismo internacional o una universidad producen conocimiento empírico y teórico fundamentado y, por tanto, válido, pero cada una de ellas dan valor o lo retiran a las teorías o metodologías de investigación más allá de las cualidades propias del modelo para explicar una realidad dada. De ahí que afirmemos, sin restar mérito alguno a la científicidad de la investigación, que en América Latina la investigación sobre inclusión y equidad en la educación se produce, en muchos casos, en la intersección entre organismos internacionales, instituciones gubernamentales nacionales y centros de investigación universitarios o no. En otras palabras, las teorías en educación son relevantes por como explican la realidad y por el impacto sobre las políticas y las nuevas investigaciones derivadas de su lugar de enunciación.
- Esta forma de observar un campo de investigación no implica que sea la única mirada posible, sino tan sólo una más. Esto significa el reconocimiento de que existen diferentes vías igualmente válidas para producir el conocimiento sobre un objeto. Por tanto, reconocemos la dimensión política de toda construcción científica de la realidad educativa, el lugar que produce el discurso como parte constitutiva de ese mismo conocimiento, y los límites explicativos y productivos de toda investigación, sobre toda la que presentamos aquí.

Hemos dividido la exposición en cuatro apartados. El primero constituye una síntesis apretada de los contextos político, económico y educativo contemporáneos que han dado pie a las investigaciones educativas sobre el tema. El segundo delinea el pensamiento de algunos teóricos europeos o norteamericanos que son recurrentemente citados por los investigadores latinoamericanos. El tercero incluye estudios que vinculan política educativa con investigación científica y el cuarto presenta tres grupos conjuntados con base en los principios de estudios de la dimensión histórica y cuestionamiento o reformulaciones de las categorías de inclusión y equidad.

II

VEINTE AÑOS DE REFORMAS

Al iniciar el siglo XXI, Latinoamérica alcanzó el oneroso título de la región más desigual del mundo (López, 2005). Las reformas estructurales de los años noventa del siglo pasado centradas en la liberalización del comercio y los salarios, la flexibilidad laboral, la privatización de las paraestatales y la reducción del gasto social por parte de los Estados generaron un crecimiento de la desigualdad y una mayor concentración de la riqueza (Salvia, 2008).

En esa década, o en algunos países desde los ochenta, se inició una serie de procesos democratizadores que permitieron o fortalecieron, ya entrado el nuevo siglo, una pléyade de regímenes políticos que dibujaron una región muy diversa. Así, en algunos países como México, Chile y Colombia, se dio bastante continuidad a las políticas económicas; otros, como Brasil y Uruguay, modificaron sus políticas y conservaron otras; mientras que unos más, como Bolivia y Venezuela, dieron un giro radical hacia el socialismo. El resultado es que, a partir de 2003 hasta finales de la primera década del siglo XXI, se dio un crecimiento sostenido que redujo un

poco los índices de desigualdad en la región.

El descenso del coeficiente Gini se debió, de manera fundamental, para algunos investigadores vinculados al Banco Mundial, a la reducción de la brecha del ingreso laboral entre trabajadores cualificados y no cualificados y a una clara política de aumento de las transferencias gubernamentales destinadas a los más pobres. Sin embargo, esta reducción ha sido más que insuficiente y sigue la región siendo profundamente desigual, tanto entre los países como dentro de las fronteras nacionales.

La educación no pudo escapar a las contradicciones políticas, económicas y sociales de la región. Las políticas de los años noventa promovieron sobre todo la universalización de la educación básica. Para esto, se requirió reformar las leyes de educación en gran parte de la región (López, 2005), se ampliaron los años de educación obligatoria (Bravslavski, 2004; Miñana, 2010), se dio continuidad a programas compensatorios de los años ochenta o se crearon nuevos (Aguerrondo, 2007; Fernández, 2010) y se mantuvo en el papel a uno de los principios fundacionales de los sistemas educativos nacionales: la igualdad (Dussel, 2004).

Sin embargo, los deficientes resultados de aprendizaje (Cervini, 2002; Soares, 2005; Blanco, 2008, 2011), el crecimiento del desempleo a pesar del engrosamiento de la matrícula escolar y del número de certificaciones dadas por el sistema educativo (Bracho, 2002) y la cada vez mayor segmentación de la calidad educativa de los centros escolares según su ubicación geográfica (Terigi, Perazza y Vaillant, 2010), han producido un resultado paradójico: mientras mayor cobertura y universalización de la educación obligatoria, nuevas formas de desigualdad social y educativa (Gentili, 2004, 2009; Martínez, 2002).

Las políticas educativas (cambio curricular, desarrollo de la educación tecnológica, innovación en la gestión escolar y federalización de los recursos educativos) trataron de focalizar sus esfuerzos en programas que fomentaran la calidad con equidad. Sin embargo, las crisis recurrentes de los sistemas económicos en México, Brasil y, posteriormente, en Argentina fueron ejemplo de que las reformas estructurales presentaban serias grietas teóricas y prácticas.

Los investigadores educativos, preocupados por esta situación, comenzaron a estudiar las causas de la inequidad educativa y su impacto en la desigualdad social. Se dieron cuenta de que parte importante de las problemáticas educativas provenían de los procesos de inclusión y exclusión social y que éstos eran multidimensionales (Murdochowitz, 2003; Gentili, 2004, 2009). Analizaron las condiciones materiales de las escuelas (Franco *et al.*, 2007; Blanco, 2011), la relevancia del profesor (Soares, 2002) y la segregación y fragmentación del sistema educativo como causa de las dispares calidades educativas entre los centros escolares (Bracho, 2002; Tiramonti, 2007; Fernández, 2010), hasta la exclusión completa y llana del sistema educativo, como es el caso de la inmensa mayoría de los analfabetas que o nunca asistieron a la escuela o la abandonaron casi de inmediato. Los autores coinciden en que la inclusión y la exclusión es un fenómeno tanto vertical como horizontal, es decir, entre clases sociales o entre miembros de una misma clase.

Hay que tener en cuenta que la tradición latinoamericana en la conceptualización de la exclusión escolar y de prácticas pedagógicas para solucionarlas tiene una larga tradición. Sin duda, el caso más emblemático es Paulo Freire (1970, 1974). En los años ochenta, desde un enfoque distinto o en algunos casos opuesto a Freire, aparecieron una serie de investigadores que dieron la pauta para la futura investigación en equidad e inclusión educativa en la región y que todavía siguen vi-

gentes hoy, como Calos Muñoz Izquierdo, Germán Rama, Juan Carlos Tedesco, Pablo Latapí, Cecilia Braslavsky, Demerval Saviani y Ernesto Schiefelbein, entre otros

Las políticas educativas sobre la equidad y la inclusión han seguido estas líneas, al grado de marcar en muchos casos, a través del financiamiento, las temáticas de investigación. Aguerrondo (2007) explica que las políticas educativas desde la segunda mitad del siglo XX a la fecha han enfrentado el problema de la inequidad y la exclusión, aunque sea de manera implícita: primero desde el asistencialismo (1940-1960), que trató de resolver las deficientes condiciones materiales de las escuelas; después desde el psicopedagogismo (1960-1980), en el que las políticas educativas se centraron en el desarrollo individual de los procesos de aprendizaje; luego, surgieron las políticas compensatorias (1980-2000) cuando se promovió una educación de calidad con equidad; y finalmente la inclusión fue trabajada de manera explícita (2000 a la fecha) para evitar el problema de la diferenciación social ocasionado por la escuela (Aguerrondo, 2007, pp. 68-69). Estas etapas no se eliminan unas a otras; más bien se van empalmando.

A esta interpretación de las políticas educativas se opone otra. La sociología crítica apunta que a partir de la posguerra se impuso la ideología meritocrática que perdura hasta el día de hoy maquillada con el nombre de igualdad de oportunidades (Gentili, 2009; Miñana, 2010; Dussel, 2004). Las políticas educativas, sean compensatorias o de inclusión, según esta última interpretación, no modificaron el enfoque ideológico de la escuela funcionalista y, por tanto, terminaron legitimando la desigualdad y la exclusión social.

PROCEDENCIAS TEÓRICAS

A principios de los noventa, Silver (2005) hizo una clasificación muy puntual para distinguir tres paradigmas sobre la exclusión social. Los nombró solidaridad, especialización y monopolio. El primero, de inspiración durkhemiana, concibe a la sociedad como un grupo cohesionado por las mismas fuentes culturales y basado en una idea de solidaridad común. Define la inclusión como el proceso de integración al seno de la cultura dominante y la exclusión como la incapacidad de adaptación a la cultura hegemónica.

El segundo paradigma, de corte liberal, sostiene que la cohesión social se da entre diferentes esferas, como la económica y la educativa, en un espacio de libre competencia e intercambio entre los individuos. La exclusión se debe a una incorrecta separación entre las esferas, a los obstáculos principalmente creados por el Estado que limitan el libre comercio y, en última instancia, a la toma de decisión individual. El tercer paradigma es el del monopolio y es característico de las teorías del conflicto social, que consideran a la exclusión social como causa de un poder monopólico —en general el Estado— que impone las jerarquías sociales. Esta imposición es coercitiva y con una fuerte carga de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2001). Aunque la mirada tripartita de Silver es bastante esquemática e incluso corre el riesgo de ser reduccionista, nos será útil para diferenciar con relativa nitidez los tipos de investigación sobre exclusión educativa en nuestra región.

El enfoque durkhemiano, muy cercano a las lógicas de la fundación de los sistemas educativos que dieron peso a la conformación de las identidades nacionales a finales del XIX y gran parte de XX, ha perdido fuerza en la investigación, aunque no necesariamente en el discurso político educativo. En cambio, en la discusión sobre la exclusión educativa latinoamericana, las posturas del conflicto social y la

visión liberal se mantienen vigentes. Las teorías del monopolio, cuyos fundadores son Bourdieu y Passeron (2001), centraron su análisis en los procesos de exclusión escolar. Para estos autores, el docente impone al estudiante la cultura dominante por medio de la violencia simbólica, lo que termina por reproducir las desigualdades sociales y económicas. La escuela obliga al profesor, aunque éste no se percate de ello, a imponer una cultura burguesa (arbitrario cultural) que legitima un cierto modelo de conocimiento, que requiere para su comprensión y su uso de un tipo de capital cultural que los sectores populares no poseen.

Asimismo, a partir de principios meritocráticos que premian sólo un determinado capital cultural, la escuela genera profundas desigualdades al no ver las diferentes condiciones en la que los alumnos se encuentran en el momento de ingresar o vivir la escolarización y, por lo tanto, la igualdad de oportunidades es sólo una quimera. La teoría de Bourdieu y Passeron es, a la vez, una teoría de la escuela, de la relación pedagógica y de la (in)movilidad social.

El posicionamiento liberal predominante abrevia de las teorías de capital humano de Schultz (1983) y Becker (1983). Para estos autores, las esferas de la economía y la educación están estrechamente relacionadas. La educación es un factor fundamental para poder ingresar al mercado de trabajo, ya que ofrece bienes que permiten aumentar las ganancias, siempre y cuando las condiciones del mercado favorezcan una libre competencia entre los individuos. Cada persona es un capitalista y, por lo tanto, invierte en sí mismo cuando se educa. La exclusión educativa ocurre, para este posicionamiento, cuando la igualdad de oportunidades no existe.

Un segundo tipo de exclusión es individual y depende de la responsabilidad que cada quien asuma sobre sí mismo, por lo que esta corriente hará hincapié en solucionar los problemas sociales y no personales que pueden generar la falta de igualdad de oportunidades. De la mano del Banco Mundial y de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2000) y de otros organismos internacionales, una parte de la investigación educativa en la región se entrelazará con las políticas en educación y juntas desarrollarán a lo largo de la última década del siglo XX las propuestas de las teorías del capital humano traducidas en el eslogan de equidad con calidad (Blanco, 2007).

Entre los primeros esbozos de la teoría del capital humano y lo que se puede llamar la nueva teoría del capital humano hay un largo trecho. Incluso varios investigadores han demostrado lo inadecuado de ciertos principios de dicha teoría. En México, Muñoz Izquierdo (2009) ha demostrado cómo la visión simplista que establecía una correlación directa entre años de escolaridad e ingreso era insuficiente, por lo que fue necesario sustituir los años de escolaridad por indicadores más específicos de los conocimientos y destrezas que los individuos necesitan aprender para “desempeñar adecuadamente las ocupaciones que eligieron, y para asegurar la productividad de las inversiones hechas en el capital mencionado” (Muñoz, 2009, p. 176).

Es quizás aún más importante que la crítica metodológica la aseveración de que el capital humano no responde plenamente como elemento explicativo a procesos educativos más amplios en los que entra en juego, por ejemplo, el capital cultural. En cierta medida, Muñoz Izquierdo trata de considerar en su propuesta tanto la visión liberal como la de conflicto social en sus investigaciones. Sin embargo, cuando señalamos que muchas investigaciones conservan principios de la teoría del capital humano, no nos referimos a aspectos metodológicos, sino a dimensiones filosóficas que subyacen en toda propuesta económica y educativa. En este caso,

muchas investigaciones en la región parten, en cierta medida, de la presuposición de que el comportamiento humano se basa en el interés económico individual y que puede escoger con libertad en cualquier situación (Rizvi y Lingard, 2013, p. 112). Esta idea de sujeto, de ser humano, es la que impulsa a muchas investigaciones de corte liberal y políticas educativas contemporáneas en la región y en el mundo. Tal vez el documento que con mayor claridad mantiene esta idea de sujeto y, al mismo tiempo, separa la nueva de la vieja teoría del capital humano es *The Knowledge Economy*, de la OCDE, publicado en 1996.

La procedencia liberal de la equidad educativa ha generado cierto rechazo en los investigadores educativos latinoamericanos; sin embargo, en los últimos años han aparecido estudios que buscan reformular o resignificar el concepto, sobre todo con base en las teorías de la justicia distributiva. Autores constantemente citados por los estudiosos latinoamericanos son John Rawls (Bolívar, 2005; Bracho y Hernández, 2009), y Amartya Sen (Flores, 2002; López, 2005). Ambos autores atacan el utilitarismo que sostiene que el bien de la mayoría acarrea ciertas desigualdades; por ejemplo, si la estructura del sistema genera cierto porcentaje de exclusión, pero favorece el desarrollo de la mayoría, la acción es correcta y por tanto justa. Rawls (1997) considera inadmisibles este planteamiento y a partir de la publicación de *Una teoría de la justicia* (1971) propone una justicia que garantice igual libertad y legitime la diferencia con base en la equidad.

Los acuerdos a los que se debe llegar entre las diferentes sectores tienen que partir de modo necesario desde una situación equitativa, es decir, un trato desigual y favorable para quien esté en condiciones menos favorecidas, por lo que la equidad, sea para alcanzar los acuerdos o garantizar la igualdad, es central en esta teoría de la justicia. Por tanto, la teoría de Rawls, que convierte a la igualdad y la equidad en conceptos interdependientes, implica también un reconocimiento de un principio de diferencia irreductible, pero este principio para ser justo tiene que favorecer a los menos aventajados.

Reconociendo la diferencia irreductible entre los individuos y grupos sociales, Sen (1995) reflexiona sobre el problema de la igualdad y la justicia distributiva. Para Sen (1995), la pregunta central es igualdad ¿de qué? Igualdades hay muchas, como la igualdad de oportunidades, de libertad, identidad y religión, por lo que cada teoría elige una "igualdad basal" sobre la que se estructura cada sistema. Esto se debe a que la especie humana es diversa y existe una pluralidad de espacios que pueden juzgar de manera distinta la igualdad. Muchas veces, esto implica que las exigencias de igualdad no coincidan unas con otras y, por tanto, el sistema siempre está inmerso en ambigüedades irreductibles. Además, la elección de una "igualdad basal" hace imposible que haya igualdad en todos los demás, pues en muchos casos son mutuamente excluyentes. De ahí que la fórmula especular de equidad sea en relación con la desigualdad.

Para Sen, al igual que para Rawls, la equidad se convierte en parte sustantiva de la justicia. Por último, es necesario mencionar que Sen parte de la idea de justicia en el bienestar del individuo basado en la libertad de realizarse y en la capacidad de funcionar. Algunos investigadores, como se verá más adelante, trasladarán estos principios a las lógicas de los sistemas educativos.

Existe también una amplia tradición sociológica que ha pensado e investigado la desigualdad y que, de una u otra manera, ha estado próxima a las políticas educativas. Desde la sociología se han propuesto estrategias de solución que vinculen

aspectos geográficos, culturales, educativos, políticos y económicos. La sociología de la desigualdad ha tenido un impacto importante en la investigación en América Latina y, como se verá en el siguiente apartado, se ha intentado un equilibrio teórico entre las teorías de la justicia y la investigación de corte sociológico (Bracho, 2002; López, 2005). Las teorías de la justicia y la sociología de la desigualdad han sido adaptadas y reformuladas en la sociología de la educación básicamente en cuatro líneas: la igualdad de oportunidades, la igualdad de enseñanza, la igualdad de conocimiento y el éxito escolar y la igualdad de resultados.

Los investigadores latinoamericanos citan también otros autores y no se limitan en forma exclusiva a las dos corrientes que he descrito; entre ellos destacan Robert Castel, Saül Karsz, Raymond Boudon, Louis Althusser, Tony Booth, Mel Aincow, Robert Conell y Serge Paugam. Sin embargo, más allá de los nombres, es importante señalar que si no se toman en cuenta las corrientes liberales y del capital humano de procedencia anglosajona y las originadas por la sociología crítica francesa, no se puede profundizar sobre los debates de la investigación acerca de la inclusión y la equidad educativa en América Latina durante el siglo XXI.

UN LUGAR DE ENUNCIACIÓN

Un análisis acerca de los debates contemporáneos sobre la inequidad y la exclusión educativa en América Latina estaría incompleto sin plantear el lugar desde el que se emiten los discursos o el *loci de enunciación*. En ese sentido, es llamativo el papel de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la CEPAL, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) e incluso el Banco Mundial, como espacios de producción, difusión y aplicación del conocimiento de estos dos temas. Las publicaciones de estas organizaciones son muchas, por lo que es imposible incluirlas todas aquí; algunos ejemplos relevantes son Terigi (2010), las producciones del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITAEI, 2005), o el libro coordinado por Marchesi, Tedesco y Coll (2005).

En especial nos interesa analizar dos aspectos: cómo la agenda política incide en la investigación educativa y cómo a partir de estos organismos –aunque no únicamente– los discursos políticos e investigativos se homogeneizan. Por ello, a pesar de sus matices o de las diferencias entre los referentes empíricos, los estudios de Tedesco (2005), Aguerrondo (2007), Marchesi (2000), Bracho (2002), López (2005) y otros tantos más presentan similitudes. Algunos de estos autores han sido funcionarios responsables de las políticas educativas en instituciones nacionales y en organismos internacionales, y se han convertido en importantes eslabones entre lo local y lo global (Plá, 2014).

Un ejemplo de lo anterior es el documento 2021. *Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, publicado en 2010 por la OEI, junto con la CEPAL y la Secretaría General Iberoamericana. Se trata de un texto político con una clara diferencia con la producción académica, pero lo incluimos como muestra de la imbricación discursiva entre la producción científica y las políticas públicas en materia de educación; por ejemplo, ahí se exponen desde las primeras páginas los objetivos centrales: “Mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social” (OEI, 2010, p. 9).

Asimismo, se numeran los principales problemas: “Analfabetismo, abandono es-

colar temprano, trabajo infantil, bajo rendimiento de los alumnos y escasa calidad de la oferta educativa pública” (OEI, 2010, p. 9). También, se señalan mecanismos para enfrentar las exigencias de la sociedad de la información y el conocimiento: “Incorporación de las TIC en la enseñanza y en el aprendizaje, apuesta por la innovación y la creatividad, desarrollo de la investigación y del progreso científico” (OEI, 2010, p. 9). Finalmente, se mencionan a los destinatarios de estas políticas: “Una educación más justa exige mayor equidad social y mayor nivel cultural, aspiración que si bien se extiende a toda ciudadanía, pretende orientarse especialmente hacia aquellos colectivos tantos años olvidados: los grupos originarios, los afrodescendientes, las mujeres y las personas que viven en zonas rurales” (OEI, 2010, pp. 9-10).

El párrafo anterior concentra los conceptos centrales de este texto: equidad e inclusión, y también agrega otros que hacen comprensibles a estos dos: calidad, desigualdad, pobreza, educación justa y ciudadanía. Se mencionan, además, los destinatarios de las políticas educativas: los sectores marginados, menos favorecidos o excluidos. Las afirmaciones de este texto, firmado entre otros por Álvaro Marchessi, secretario general de la OEI e investigador de la Universidad Complutense de Madrid y por Enrique Iglesias, actor fundamental desde el BID en la aplicación de las reformas estructurales de los años noventa del siglo pasado en toda la región, concretan un discurso político educativo sobre la exclusión compuesto por tres facetas: la marginación por exclusión total; la marginación por exclusión temprana o la expulsión del sistema educativo formal sin haber acabado la formación; y la marginación por inclusión o la segmentación del sistema educativo en diferentes niveles de calidad, por lo que la certificación no garantiza la adquisición de las habilidades básicas (Aguerrondo, 2007). Esto último es lo que Kessler ha llamado “escolaridad de baja intensidad” (2002).

La categorización de tres tipos de exclusión delineada por Aguerrondo muestra un proceso de imbricación conceptual. Al definir la exclusión como marginación, no solo suma discursos originados en los años setenta (Nun, 2001), sino que consolida la cartografía conceptual del modelo de inclusión educativa: la idea de un centro y una periferia, donde el objetivo de la educación parece ser atraer al de afuera hacia adentro y qué tanto los organismos internacionales como la investigación educativa reproducen.

En otras palabras, debajo de las propuestas de inclusión y equidad con calidad parece esconderse un principio durkheimiano —según la definición de Silver— en el que la inclusión se limita a la socialización y adaptación de los cultura dominante o central. La exclusión, por estar fuera de la escuela, por abandono o inequidad en la calidad educativa, parecen ser tres categorizaciones claras, pero insuficientes. Terigi (2010) señala la existencia de dos más: la que deriva de los aprendizajes elitistas o sectarios prescritos en los mapas curriculares y la que deriva de la poca relevancia o pertinencia de los aprendizajes obtenidos. Es un “fracaso de los que no fracasan” (Terigi, Perazza y Vaillant, 2010, p. 25).

El trabajo de Terigi, ex funcionaria de la Ciudad de Buenos Aires, es interesante, pues retoma de manera implícita el sistema educativo como generador de desigualdades y lo relaciona con los nuevos procesos de urbanización en América Latina que producen también nuevas formas de exclusión social; es decir, para Terigi estos cinco tipos de exclusión educativa están estrechamente ligados a la espacialidad en la que se desarrollan.

Las diferencias espaciales y los procesos de exclusión son parte importante

de la inequidad y la desigualdad educativa, pero no son las únicas causas. La inequidad frente a la diversidad e interculturalidad en la educación para adultos (Schmelkes, 2009, 2010), el problema de la calidad (Bracho 2002; Soares, 2005; Franco *et al.*, 2007), los resultados de aprendizaje (Blanco, 2011) o la distribución del presupuesto educativo (Murdochowitz, 2003) son otras. Sin embargo, no muchos trabajos elaborados desde los organismos internacionales, o en su caso con el mismo enfoque, se plantean el problema de la justicia distributiva o la equidad como problema teórico; sobresale el de López (2005).

Sen, investigador argentino del IPE-UNESCO, sostiene que la equidad educativa debe definir como núcleos la igualdad en los logros educativos y la igualdad en las oportunidades a una educación superior (López, 2005, p. 78). Esta elección de los principios de igualdad acarrea inevitablemente desigualdades legitimadas, como la necesidad de tratar de manera diferente a los niños en el acceso al sistema educativo y a los jóvenes a lo largo de su trayectoria educativa, reconociendo las particularidades de sus contextos sociales (López, 2005, p. 79). Otro estudio similar es el de Flores Crespo (2002). Esto nos lleva al doble problema de la igualdad de oportunidades: el ingreso a la escuela y el egreso del sistema educativo.

De manera sintética, se puede decir que la igualdad de oportunidades se divide por lo menos en dos tipos: la igualdad de ingreso a la escuela, que hace referencia a la cobertura y a las condiciones materiales y culturales con que el alumno inicia sus estudios, y la oportunidad de egreso, es decir, que la certificación implica un mínimo de cualificaciones que le permitan competir con las mismas condiciones que otros en el mercado laboral. Esta segunda oportunidad está ligada a la equidad educativa durante el trayecto escolar, pues la calidad educativa requiere trato diferenciado y preferencial con aquellos alumnos que más lo necesitan, tanto en las cuestiones materiales como en las estrictamente pedagógicas.

Una posición parecida puede verse en Bracho y Hernández:

El enfoque de equidad reconoce las diferencias individuales y socioeconómicas desfavorables y busca corregirlas. Por ello, para que exista equidad en la educación se requiere que exista igualdad de oportunidades y capacidades entendidas como eliminar los obstáculos sociales que impiden la libre competencia entre los individuos pero también que dicha competencia sea justa y que los resultados de esa libertad se traduzcan en capacidades que generen ventajas para los desfavorecidos. Es así que existe una acepción clara de justicia en el término de equidad, pero también de inclusión para los grupos sociales (2009, p. 10).

Aunque muy similares entre sí, los pensamientos de López y de Bracho y Jiménez tienen una sutil diferencia que vale la pena recalcar. Sus puntos de partida son las reflexiones de Rawls y sobre todo de Sen, ya que reconocen como pilar de la equidad la igualdad de oportunidades. Sin embargo, en el segundo caso tenemos una posición que nos remite a lo que Silver (2005) denominó paradigma de exclusión social especializado, es decir, una cohesión social que justifica la desigualdad a partir de la libre competencia entre los individuos y las diferentes esferas productivas. En otras palabras, tenemos un vínculo entre las propuestas de equidad e inclusión educativas surgidas desde los organismos internacionales y la propuesta liberal que generó las reformas estructurales, entre ellas la educativa, durante los años noventa en América Latina. Un ejemplo más claro de este posicionamiento

que defiende explícitamente la teoría del capital humano es de Fernández (2010; Fernández y Blanco, 2004).

OTROS ESPACIOS, OTROS ANÁLISIS

Los posicionamientos esgrimidos por los organismos internacionales son, sin duda, hegemónicos, pero existen otros para observar, comprender e interpretar las ideas sobre de la desigualdad, la inequidad y la exclusión educativas. Por razones de espacio, abordaremos sólo tres. En el primero, incluimos un trabajo original que usa la teoría de Luhmann para desarrollar investigación sobre la inclusión/exclusión en educación. En otro enfoque, agrupamos las miradas a través de la dimensión histórica para comprender los fenómenos de exclusión e inequidad en los sistemas educativos. Finalmente, conjuntamos dos estudios que critican el uso de estas categorías, sean en la investigación o en la política educativa.

El primer caso está representado por Ossandón (2006) en Chile. La particularidad de este estudio es que se basa en el sociólogo alemán Luhmann, para quien, en palabras de Ossandón, la sociedad está organizada en sistemas independientes que funcionan con base en sus propios principios de inclusión/exclusión; por ejemplo, la educación y la economía excluyen con criterios propios y autónomos, por lo que si alguien que posea o no certificaciones otorgadas por el sistema educativo no logra conseguir trabajo, es en realidad porque fue excluido por la lógica económica y no por el vínculo economía-educación. Ambos sistemas para funcionar requieren definir qué entra y qué queda fuera de sus fronteras. Esta separación entre sistemas es necesaria para la diferenciación social y así poder conseguir una sociedad funcionalmente diferenciada.

Por último, afirma Ossandón, la inclusión/exclusión es autopoietica, es decir, tiene lógicas y prácticas que garantizan la autorreproducción. En el caso de la educación, el sistema carga en el individuo, a partir de los criterios de lo apto y lo no apto, la responsabilidad del éxito o fracaso escolar. Esta propuesta, a pesar de reconocer el papel del sistema en los procesos de inclusión/exclusión, parece ubicarse en el paradigma de especialización propuesto por Silver (2005), en la que la cohesión social está dada por sistemas diferenciados. El trabajo de Ossandón cobra valor más por su arriesgada construcción teórica que por los resultados empíricos obtenidos con la teoría luhmanniana.

El uso de la dimensión histórica como instrumento de análisis puede dividirse en dos: la reconstrucción histórica para el diseño de categorías analíticas y el análisis del discurso para comprender las procedencias y emergencia de los conceptos en diferentes momentos históricos. En el primero, destacamos a Gentili (2009) y en el segundo a Dussel (2004) y a Granja (2011). Más allá de la dimensión histórica y cierta posición política, poco o nada tienen de similares ambas ramificaciones que hemos ubicado aquí.

El caso de Gentili es notable por ser uno de los autores más citados en América Latina, en especial su texto de 2009 "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)". En él, este autor define "la inclusión [como] un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión" (Gentili, 2009, p. 35). Aunque han existido mejoras desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos y las condicio-

nes de exclusión y desigualdad aparentemente se han mitigado con el aumento de las oportunidades de ingreso y permanencia en la escuela, los sistemas han ido modelando de manera más compleja y difusa “las formas de exclusión educativa y la negación de las oportunidades escolares de aquellos que, estando dentro del sistema, continúan con su derecho a la educación negado” (Gentili, 2009, p. 44).

Para describir esto, Gentili acuña tres conceptos: exclusión incluyente, mediante el cual se explican los procesos de exclusión dentro del propio sistema educativo; universalización sin derechos, o el proceso en el cual el crecimiento de la matrícula de ingreso al sistema educativo se da sin las condiciones que permitan, a largo plazo, hacer válidos los derechos fundamentales; y expansión condicionada, a través del cual los sistemas han garantizado la exclusión a partir de la segmentación y la diferenciación del propio sistema.

La segmentación y diferenciación en el sistema educativa es un tema muy debatido. Por lo general, se entiende por segmentación al proceso inequitativo en el que existe una separación en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje según los centros escolares. Por diferenciación se hace referencia a que los procesos de certificación, a pesar de ser de un mismo nivel educativo, no tienen el mismo valor. Un ejemplo de esto es la certificación en la educación media superior en la que ser egresado del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica no tiene el mismo valor social que ser egresado de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México (Bracho, 2002). Tanto la segmentación como la diferenciación son parte sustantiva de los procesos de inequidad y exclusión educativa.

Este enfoque, aunque no lo dice explícitamente, podría relacionarse con el paradigma de monopolio descrito por Silver, pues es el monopolio del Estado, y en la actualidad del mercado de la educación (Gentili, 2004, 2009), el que sigue creando los procesos de inequidad y exclusión social y educativa.

Por su parte, los trabajos de Dussel y Granja son difícilmente clasificables en los paradigmas de Silver. La razón fundamental es que las categorías de inclusión/exclusión o inequidad, desigualdad y sus múltiples conceptos encadenados como retraso escolar, repetición y deserción (Granja, 2011) o la equivalencia discursiva entre igualdad y homogeneización (Dussel, 2004), sirven para el análisis porque son ejemplos de las prácticas de gobernación de los sistemas educativos. De acuerdo con Popkewitz, ambas autoras consideran que “las cuestiones de gobernación se relacionan, por una parte, con la organización de procedimientos y prácticas institucionales [...] y, por otra, con los sistemas de razón que subyacen en las políticas y en las prácticas.” (Granja, 2011, p. 38).

Por tanto, cuando estudiamos la inclusión/exclusión, juntos por ser dos partes de un solo problema, tenemos que analizarlo como proyecto político “fundamental en sociedades que han excluido sistemática y categóricamente a grupos sociales” (Dussel, 2004, p. 306). En otras palabras, estas autoras analizan la construcción discursiva de las categorías de exclusión y de desigualdad desde una perspectiva histórica.

Dos trabajos más nos interesa resaltar: por un lado, el estudio de Martinis (2006), en el que analiza el uso de los conceptos de pobreza e igualdad en la reforma uruguaya de los años noventa; y por otro, las advertencias que hace Redondo (2006) sobre los problemas conceptuales e ideológicos del uso de exclusión.

En el primer caso es interesante el trabajo conceptual hecho para demostrar, a través de un análisis especular, cómo las reformas educativas conciben al niño

como ser carente y no como sujeto constructor de su aprendizaje. Parte importante de este proceso, afirma Martinis, se debió a la equivalencia discursiva entre igualdad y equidad, al grado de que la segunda terminó por sustituir a la primera. Esta equivalencia implica que “el imperativo de equidad pasaría por la integración de un ellos en un nosotros que se jerarquiza y construye como socialmente superior” (Martinis, 2006); es decir, en las prácticas de gobernación se pasa de la igualdad a la equidad y de la equidad se regresa a la homogeneización fundacional del sistema educativo uruguayo. Aunque Martinis no lo expresa así, se puede interpretar que las reformas educativas que introdujeron el concepto de equidad terminaron reproduciendo en parte el paradigma de solidaridad durkheimiana de una integración a la cultura dominante descrito por Silver.

Por su parte, el trabajo de Redondo sigue el mismo espíritu crítico y ataca el concepto de exclusión educativa. Para ella, la preocupación en la inclusión y la exclusión educativa hace visibles a analfabetas, poblaciones indígenas, jefas de familia, desocupados y migrantes que están incapacitados de defender sus derechos a la educación (Redondo, 2006). También, identifica los contextos inmediatos que afectan la escuela, como los barrios o los entornos de alta marginación y pobreza. Sin embargo, el

desplazamiento del concepto de ‘desigualdad’ al de ‘exclusión’ naturaliza los actuales procesos de desafiliación social y los sitúa, en una operación discursiva de legitimación, en nuevas relaciones de poder que tienen su expresión directa en la construcción de las políticas sociales incluidas las educativas (Redondo, citado en Mancebo y Goyaneche, 2010, p. 6).

Lo anterior termina por anular discursivamente las causas que generan esas desigualdades. La crítica de Redondo es clara: la visibilidad de actores que otorga el concepto obnubila, a la vez, los problemas estructurales que generan los procesos de desigualdad y exclusión.

La breve exposición de estos trabajos ha pretendido mostrar tres aspectos de la discusión teórica sobre la inclusión y la equidad educativas. Primero, la existencia de investigaciones que, a diferencia del apartado anterior, se centran en la construcción histórica y política de los discursos sobre exclusión e inequidad. En segundo lugar, se puede observar el señalamiento de cómo esta construcción histórica y cultural de las categorías es también una posición política, en la que las prácticas de gobernación se interrelacionan con los discursos científicos. Por último, la riqueza del análisis político del discurso educativo no sólo nos permite comprender aspectos ideológicos de la educación, sino también la propia epistemología del conocimiento educativo.

III

Los objetivos de este texto han sido describir la configuración de un corpus discursivo sobre inequidad y exclusión educativa en Latinoamérica; abordar la relación con el contexto global en la producción científica educativa y los organismos internacionales; y enmarcar la discusión teórica dentro de corrientes de pensamiento más amplias. Esto, porque el carácter polisémico, especular y paradójico de los conceptos de equidad e inclusión educativa exigen teorizar y, en cierta medida, historizar su devenir para evitar su naturalización en la investigación educativa y en las políticas públicas.

Respecto al primero de ellos, se ha reconocido cómo los procesos históricos en

sus dimensiones políticas, económicas y educativas han sido parte nuclear del campo de estudio. En otras palabras, las condiciones del referente empírico o de la “realidad educativa” estudiada han sido fundamentales para desarrollar el campo por lo menos en dos aspectos: América Latina, con sus variaciones nacionales, es una región que a pesar de haber reducido los índices de exclusión educativa, es decir, de haber ampliado la cobertura en educación básica en casi toda la región en los últimos veinte, produce nuevas formas de desigualdad en la que la repartición inequitativa de bienes educativos y simbólicos sigue siendo constitutiva de su organización social.

El segundo aspecto tiene que ver con la globalización. Las políticas públicas en materia de educación han estado inmersas en procesos de globalización más amplios que han introducido las problemáticas y los conceptos a la investigación educativa o, por lo menos, la han impulsado; es decir, el contexto histórico internacional ha sido fundamental para la producción de un tipo de conocimiento educativo particular.

Esto último tiene íntima relación con el segundo objetivo del estudio: identificar las relaciones entre organismos internacionales e investigación educativa. A pesar de que tanto los organismos como la investigación no son homogéneos y la diversidad de posturas es amplia, es importante reconocer que la investigación educativa ha ido de la mano de muchos de los regímenes latinoamericanos. No se trata de saber qué fue primero, si el huevo o la gallina; si la investigación, el organismo internacional o un régimen político particular comenzó a esgrimir nuevos conceptos o darle innovadores sentidos a la equidad y la inclusión en educación, sino reconocer que en muchos aspectos la frontera entre ellos es difusa o francamente inexistente. En otras palabras, el *loci de enunciación* de cierta investigación científica depende tanto de su consistencia teórica y metodológica como del lugar de producción de su discurso que le da poder para expenderse y legitimarse.

La investigación científica es tan política como los documentos de los organismos internacionales. Es una condición *sine qua non* de nuestra profesión. Si vinculamos esta conclusión con la primera, podemos afirmar que parte importante de la investigación educativa se da a la par que los procesos democratizadores en buena parte de la región y también que las nuevas formas de gobernación establecidas por las instituciones transnacionales. Queda abierta a partir de aquí la pregunta ¿qué papel juega la investigación educativa en la configuración discursiva de los organismos internacionales y, por tanto, en las nuevas formas de gobernación en la región?

Este estudio no permite responder a cabalidad la pregunta anterior. Quizá tan sólo vislumbrar alguna hipótesis vinculada con el tercer objetivo: identificar las procedencias teóricas. Si el contexto histórico es parte sustancial de la producción de conocimiento sobre la exclusión y la inequidad educativa y el aumento de poder de los organismos internacionales para la producción de conocimiento social identifican problemas en la “realidad educativa”, ¿qué implican las procedencias teóricas de la investigación y cuál, en última instancia, es su papel en las nuevas formas de gobernación regionales?

Nuestro esbozo de respuesta a la anterior pregunta tiene que ir más allá de aspectos teóricos o metodológicos y dirigirse hacia la filosofía de la educación. Detrás de toda propuesta económica, política y educativa siempre hay una idea consciente o inconsciente de lo que es correcto o no para una sociedad y de la naturaleza de los individuos que la conforman. En la dicotómica, y por tanto reduc-

cionista, categorización de liberal y de conflicto social en la que hemos enmarcado la inmensa mayoría de los trabajos discutidos se esconden ideas de sociedad e individuo. La posición predominante, tanto en número como en el poder de interpelación hacia diferentes ámbitos sociales, es sin duda la liberal. En ella, como lo hemos mencionado al escribir sobre la permanencia de la teoría del capital humano y la definición de inclusión como la atracción de la periferia hacia el centro, subyace la idea de que todo individuo privilegia por sobre todas las cosas el interés propio, por lo que toma sus decisiones en plena libertad y con la racionalidad suficiente para maximizar sus utilidades.

Por lo anterior, la obligación del sistema educativo es promover la igualdad de oportunidades sobre la base de una repartición equitativa de los recursos públicos que permitan obtener como resultado una sociedad equitativa en la que cada quien ocupe un lugar que sus propios méritos le permitió alcanzar; es decir, desde esta perspectiva, promover una sociedad más justa. Desde otra mirada, el resultado es una sociedad en la que se legitima la desigualdad con base en su relación especular de equidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2007). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, 145, 61-80.
- Aguilar, J. (2013). Enfoques epistemológicos de la investigación sobre desigualdades educativas en México 1970-2010. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 59, 1077-1101.
- Becker, G. (1983). *Capital humano*. Madrid: Alianza.
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizaje en México*. México: COLMEX.
- _____. (2008). Factores asociados al aprendizaje en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación* 6 (1): 58-84, doi: <www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol6n1/>.
- Blanco, R. (2007). Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación. *Primer Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 2, 42-69.
- Booth, T. y Aincow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educar*, 29, 31-54.
- Bracho, T. y Hernández, J. (2009). Equidad educativa: avances en la definición de su concepto. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE/UV/Secretaría de Educación de Veracruz
- Bravslavski, C. (2004). Reflexiones sobre el último ciclo de reformas en el Cono Sur. Las reformas educativas en la década del 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires: Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Universidad de Stanford / BID. Akian Gráfica.

- CEPAL (2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago: CEPAL.
- CEPAL y UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- Cervini (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, 445-500.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 122, 305-335.
- Fernández, T. (2010). La desigualdad de aprendizajes. 1995-2006. En Cortés, F. y de Oliveira, O. (Coords.). *Los grandes problemas de México. Desigualdad social* (pp. 235-263). México: COLMEX.
- Fernández, T. y Blanco, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación* 2, 1-27, doi: www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/.
- Flores, P. (2002). En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre desigualdad y educación. El caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16), 573-576.
- Franco, C. et. al. (2007). Qualidades e equidade em educação: recnsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. *Educação*, 55, 277-298.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires/DF: Siglo XXI Editores.
- _____. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.
- Gentili, P. (1994). *Poder económico, ideología y educación: un estudio sobre los empresarios, las empresas y la discriminación educativa en la Argentina de los años 90*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- _____. (2004). *Pedagogía de la exclusión: crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- _____. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57.
- Granja, J. (2011). El lenguaje escolar de la desigualdad en el umbral de la “primera oleada de expansión” de la enseñanza obligatoria. México en la segunda mitad del siglo XX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 48, 17-42.
- Guevara, G. (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En Karsz, S. (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices* (pp. 133-214). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: IIPE- UNESCO.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- _____. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Buenos Aires: CLADE/ IIPEUNESCO.
- Mancebo, M. y Goyaneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de La República*, Uruguay.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, doi: <http://www.rieoei.org/rie23a04.htm>
- Marchesi, A., Tedesco, J. y Coll, C. (Coords.) (2005). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 47-56). Madrid: OEI.

- Martínez, F. (2002). Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16), 415-443.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En Martinis, P. y Redondo, P. (Comps.). *Igualdad y educación escrituras (entre dos orillas)* (pp. 13-31). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Miñana, C. (2010). Políticas neoliberales y neoinstitucionales en un marco constitucional adversos. Reformas educativas en Colombia 1991-2012. *Propuesta Educativa*, 34, 37-52.
- Muñoz, C. (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de las educaciones (1968-2008)*. México: Universidad Iberoamericana.
- Murdochowitz, A. (Comp.) (2003). *Equidad y financiamiento de la educación en América Latina*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Nun, J. (2001). *Marginalidad y exclusión social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- OEI (2010) 2021. *Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid.
- Ossandón, J. (2006). Objeto pedagógico perdido. Exclusión en la inclusión educativa. En Farías, I. y Ossandón, J. *Observando sistemas. Nuevas agrupaciones y uso de la teoría de Niklas Luhmann* (pp. 71-100). Chile: Fundación Soles.
- Plá, S. (2014). *Ciudadanía y competitividad en la enseñanza de la historia. Los casos de México, Argentina y Uruguay*. México: Universidad Iberoamericana.
- Popkewitz, Th. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: la ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, Th. y Lindblad, S. (2005). Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación. En Luengo, J. (Comp.). *Paradigmas de gobernación y de la exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 116-175). Barcelona: Pomares.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica. Publicación original 1971.
- Redondo, P. (2006). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Schmelkes, S. (2009). Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. En Marchesi, A., Tedesco, J. y Coll, C. (Coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 47-56). Madrid: OEI.
- _____. (2010). La educación básica en adultos. En Arnaut, A. y Giorguli, S. *Educación. Los grandes problemas de México* (pp. 577-598). México: COLMEX.
- Schultz, Th. (1983). La inversión en capital humano. *Ciencia y Sociedad*, 1.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Silver, H. (2005). Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de la exclusión social. En Luengo, J. (Comp.). *Paradigmas de gobernación y de la exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea* (pp. 116-175). Barcelona: Pomares.

- SITAEI (2005). *Equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO-OEI
- Soares, J. (2005). Qualidade e equidades na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. En Brock, C. & Schwartzman, S. *Os desafios da educação no Brasil* (pp. 87-114). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Soares, T. (2002). Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no Simave. *Estudos. Avaliação Educacional*, 28, 103-123.
- Tedesco, J. (Comp.) (2005). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE.
- Terigi, F., Perazza, R. y Vaillant, D. (2010). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

