



Título del artículo / Título do artigo: Educación, justicia e igualdad. Articulación conceptual y problematización del significativo “inclusión educativa”

Autor(es): Stefanía Conde Irigaray

Año de publicación / Ano de publicação: 2020

DOI: 10.63314/OKCX3592

Citación / Citação

Conde Irigaray, S. (2020). Educación, justicia e igualdad. Articulación conceptual y problematización del significativo “inclusión educativa”. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 7(14), 149-172. <https://doi.org/10.63314/OKCX3592>






Educación, justicia e igualdad

Articulación conceptual y problematización del significante “inclusión educativa”

Stefanía Conde Irigaray

Universidad de la República, Uruguay

stefa07_87@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2065-9569>

Magíster en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República). Posgruada en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto, y en Pedagogías de las Diferencias (FLACSO-Argentina). Integrante del grupo de investigación “Políticas educativas, Curriculum y Enseñanza” y del “Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas” (FHCE, UdelAR).

Resumen - Resumo - Abstract

En el presente trabajo se analiza la educación desde una perspectiva de justicia e igualdad, a partir de los aportes de los filósofos franceses Jacques Derrida y Jacques Rancière. Desde la perspectiva derrideana, se recupera la noción de deconstrucción concebida como la posibilidad de la justicia, así como los conceptos de hospitalidad y de herencia, articulación que habilita a pensar la educación como justicia. Por su parte, del pensamiento ranceriano se retoma la noción de la igualdad de las inteligencias entendida como punto de partida que posibilita la

No presente trabalho, analisa-se a educação sob uma perspectiva de justiça e igualdade, partindo das contribuições dos filósofos franceses Jacques Derrida e Jacques Rancière. Sob a perspectiva derrideana, recupera-se a noção de deconstrução concebida como a possibilidade da justiça, bem como os conceitos de hospitalidade e de herança, articulação que permite pensar a educação como justiça. De sua parte, o pensamento de Rancière retoma a noção de igualdade das inteligências, compreendida como ponto de início para a emancipação. Partimos do pressuposto de

This paper analyzes education from the perspective of justice and equality, based on the contributions of French philosophers Jacques Derrida and Jacques Rancière. From Derrida's perspective, the concept of deconstruction conceived as the possibility of justice is recovered, as well as the concepts of hospitality and inheritance. These concepts are articulated in a way that enables us to think of education as justice. On the other hand, from the Rancerian perspective, the notion of equality of intelligence is taken up again, understood as a starting point that makes

emancipación. Se parte del supuesto de que tanto la justicia como la igualdad son principios potentes para pensar el campo educativo y en este marco a los sujetos de la educación desde un lugar de (im)posibilidad. Desde esta articulación conceptual se problematiza el significativo “inclusión educativa” que ha hegemonizado el discurso de la política educativa en Uruguay en el marco de los gobiernos progresistas (2005-2019), abordando algunas de sus tensiones constitutivas

que tanto a justiça quanto a igualdade são princípios potentes para pensar a educação e, nesse quadro, os sujeitos da educação desde um posicionamento de (im)possibilidade. Com a articulação conceitual problematizamos o significativo “inclusão educativa” que hegemonizou o discurso da política educativa no Uruguai durante os governos progressistas (2005-2019), abordando algumas de suas tensões constitutivas.

emancipation possible. It is assumed that both justice and equality are powerful principles that help us think about the field of education, and within this framework, about the subjects of education from the perspective of (im)possibility. From this conceptual articulation, the significant “educational inclusion” that has dominated the educational policy discourse in Uruguay within the framework of progressive governments (2005-2019) is problematized, addressing some of its constitutive tensions.

Este trabajo recupera algunos planteos realizados en el marco de la Tesis de Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (FHCE-UdelaR), y avanza en otros aspectos no considerados hasta el momento en función del propósito de este trabajo, especialmente en lo que refiere a la articulación entre justicia e igualdad. Dicha tesis se denomina “(De)construcción de los discursos de las políticas de inclusión en Educación Secundaria con relación al formato escolar tradicional. Análisis del caso uruguayo en el período 2005-2017 desde una perspectiva de justicia”.

Palabras Clave: educación, justicia, igualdad, (im)posibilidad, inclusión

Palavras-chave: educação, justiça, igualdade, (im)possibilidade, inclusão

Keywords: education, justice, equality, (im)possibility, inclusion

Recibido: 26/06/2020

Aceptado: 16/07/2020

Para citar este artículo:

Conde Irigaray, S. (2020). Educación, justicia e igualdad. Articulación conceptual y problematización del significativo “inclusión educativa”. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 7(14).149-172.

Educación, justicia e igualdad

Articulación conceptual y problematización del significante “inclusión educativa”

Introducción

El propósito del artículo es analizar la noción de justicia en función de los aportes de los filósofos Jacques Derrida y Jacques Rancière. Desde la perspectiva derrideana se recupera la noción de deconstrucción concebida como la posibilidad de la justicia, así como los conceptos de hospitalidad y de herencia. Por su parte, desde el pensamiento ranciano se analiza el concepto de “igualdad de las inteligencias”, como punto de partida que posibilita la emancipación.

Teniendo en cuenta la potencialidad de la perspectiva de justicia para pensar el campo de la educación, se problematiza el significante “inclusión” que adquirió protagonismo en la configuración de políticas educativas en el contexto de los gobiernos progresistas en Uruguay (2005-2019).

El artículo dialoga con la perspectiva del Análisis Político de Discurso (Laclau & Mouffe, 1987; Laclau, 1996; Laclau, 2004), y desde el punto de vista metodológico trabaja con documentos públicos oficiales vinculados a las políticas de inclusión educativa en Uruguay en el período 2005-2019¹. El análisis procura dar cuenta de algunas construcciones de sentido en las que se expresan diferentes tensiones: focalización-universalización, contención-enseñanza, sujeto carente-sujeto de la posibilidad.

En el marco del análisis realizado emergen algunos de los efectos del significante “inclusión educativa”, a la vez que se presentan desafíos vinculados a la articulación entre la igualdad y la diferencia, la hospitalidad y la herencia en educación.

¹ Especialmente, se recurre a los Proyectos de Presupuesto de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), a la Ley General de Educación N° 18.437 aprobada en 2008, y al Plan de Equidad. La ANEP es el ente autónomo que tiene a su cargo el desarrollo de la educación pública no universitaria en Uruguay. El Plan de Equidad, aprobado en 2007, constituye una orientación política en el contexto del gobierno del Frente Amplio que apunta a reconfigurar el sistema de protección social.

La deconstrucción como justicia

Desde la perspectiva derrideana el término “deconstrucción”, proveniente de la arquitectura, significa “deshacer, sin destruirlo jamás, un sistema de pensamiento hegemónico o dominante” (Derrida & Roudinesco, 2002). En “Carta a un amigo japonés” (1997), el autor se detiene a explicitar qué no es la deconstrucción, o más bien, qué no debería ser.

Desconstruir era asimismo un gesto estructuralista, en cualquier caso, era un gesto que asumía una cierta necesidad de la problemática estructuralista. Pero era también un gesto antiestructuralista; y su éxito se debe, en parte, a este equívoco. Se trataba de deshacer, de descomponer, de desedimentar estructuras (Derrida, 1997, p. 2).

Dicho acto de deshacer, descomponer y desedimentar estructuras no consiste en una operación negativa, pues más que destruir es necesario comprender cómo se ha construido un conjunto y, para ello, es preciso reconstruirlo.

En “Fuerza de ley: el ‘fundamento místico de la autoridad’” (1992), producción que surge en el marco del Coloquio denominado “La deconstrucción y la posibilidad de la justicia”, Derrida expresa que la deconstrucción es la posibilidad de la justicia.

Como primera aproximación interesa destacar que para el autor la justicia no supone una categoría metafísica, en el entendido de que “no hay categorías metafísicas en sí, sino que hay discursos” (Derrida, 1997, p. 18), de modo que la justicia debe visualizarse como palabra viva y operacional, capaz de ser captada en determinados discursos. Para Derrida, la justicia

Es una relación que respeta la alteridad del otro y responde al otro, a partir del hecho de pensar que el otro es otro. Y no me parece poco este hecho: que el otro no es reducible a mí ni a mí mismo, lo que demuestra que hay una justicia irreducible a su representación jurídica o moral (Derrida, 1997, p. 18).

¿Cómo llega Derrida a plantear esta asociación entre la deconstrucción y la justicia? Recuperando las palabras del autor,

el derecho es esencialmente deconstruible (...) Que el derecho sea deconstruible no es una desgracia. Podemos incluso ver ahí la oportunidad

política de todo progreso histórico. Pero la paradoja que me gustaría someter a discusión es la siguiente: es esta estructura deconstruible del derecho, o si ustedes prefieren, de la justicia como derecho, la que también asegura la deconstrucción. La justicia en ella misma, si algo así existe fuera o más allá del derecho, no es deconstruible. Ni la deconstrucción misma, si algo así existe. La deconstrucción es la justicia (Derrida, 1992, p. 140).

De este planteo se desprenden los siguientes aspectos: el Derecho es deconstruible, mientras que la justicia no; el Derecho es calculable, la justicia es incalculable; mientras el derecho supone siempre la generalidad de una regla, la dirección de la justicia resulta siempre singular; la justicia se dirige siempre a singularidades, a la singularidad del otro, a pesar, o en razón mismo de su pretensión de universalidad; la justicia emerge como posibilidad del ejercicio de la deconstrucción; la justicia es una experiencia de lo imposible.

Resulta clave la posición del autor al señalar que la justicia es singular y no puede estar nunca determinada por una regla. En este sentido, la deconstrucción se reconfigura en cada caso. De este modo, es posible señalar que no hay una única forma de realizar un ejercicio deconstructivo. Como señala Derrida, “esa justicia, que no es el derecho, es el movimiento mismo de la deconstrucción” (Derrida, 1992, p. 151).

En el marco de esta concepción de la justicia como movimiento deconstructivo, es que se pretende desnaturalizar los significados asociados al significante inclusión educativa en el marco del cual se han diseñado e implementado las políticas educativas en Uruguay en el período 2005-2019. Desde la perspectiva derrideana se entiende que este ejercicio constituye en sí mismo un acto de justicia. Al mismo tiempo, desde la perspectiva de los autores trabajados -Derrida y Rancière-, se recuperan algunos aportes en torno a la perspectiva de justicia en el campo de la educación, que permiten problematizar los sentidos sobre la inclusión.

La posibilidad de pensar la educación como justicia: hospitalidad y herencia

La noción de justicia desde la perspectiva derrideana puede ser abordada en dos sentidos. En primer lugar, y como se ha señalado, la deconstrucción es la posibilidad de la justicia, concebida esta como experiencia de lo im-

sible. En segundo lugar, desde la concepción de la educación como campo problemático (Puiggrós 1990b, Antelo, 2013) en el marco del cual coexisten diferentes perspectivas, la educación también puede ser entendida como justicia. A continuación se plantea desde dónde se sostiene esta posición.

Siguiendo los planteos de Puiggrós, Antelo (2013) refiere a la pedagogía como reflexión sistemática sobre la educación, o como la intervención teórica sobre los problemas que tienen lugar en el interior del campo problemático de la educación. Desde este lugar, la educación se desarrolla a partir de la “transmisión más o menos programada de un fondo cultural común de conocimientos” (Antelo, 2013, p. 1).

La educación no tiene lugar sin transmisión, y la transmisión como aquí es entendida no se concibe sin sujeto y sin cultura. Desde esta perspectiva, transmitir supone compartir el relato y “‘habilitar al otro’ a construir una nueva significación” (Frigerio, 2000, p. 4). En términos de Derrida (en Derrida & Roudinesco, 2003), se trata de concebir al sujeto que forma parte de una tradición como un “heredero infiel”, en el entendido de que aquello que nos es legado exige seleccionar, interpretar, transformar. En palabras del autor, “un heredero no es solamente alguien que recibe, es alguien que escoge y que se pone a prueba decidiendo (...) la afirmación del heredero, naturalmente, consiste en su interpretación, en escoger” (Derrida, en Derrida & Roudinesco, 2003, p. 16). Este aspecto nos remite al carácter político de la educación y del docente: ¿qué posición asumen los docentes frente a la herencia cultural?, ¿la condición de herederos se limita al mero reconocimiento de la tradición educativa?

Se podría decir que educar es básicamente ese acto de transmisión de la herencia, ese acto de justicia que exige la responsabilidad de los adultos de proveer formas de ingreso a un mundo común. Siguiendo a Romano (2013), ello supone una forma de hacer justicia, en tanto quienes se convierten en herederos “sin el acto de transmisión no tienen la posibilidad de acceder a lo necesario para ingresar al mundo, al mundo común. Acto de justicia que hace posible la continuidad de la existencia de la comunidad, de un mundo en común con otros, de ‘nuestra historia común’” (Romano, 2013, p. 167). En este contexto, como menciona el autor, la titularidad de la interpelación del otro es clave, teniendo en cuenta que sin la interpelación la transmisión, el traspaso de la herencia no se vuelve posible, y por lo tanto tampoco la educación.

Desde la perspectiva derrideana, la figura del heredero debe responder a una doble exhortación: conocer y reafirmar lo que viene “antes de nosotros” y que nos elige violentamente, y por otro lado reactivar dicha herencia -“mantenerla con vida”-, asumiéndonos como sujetos libres (Derrida en Derrida & Roudinesco, 2003). Reafirmar la herencia implica previamente una deconstrucción, proceso que no consiste en destruir sino en deshacer un sistema de pensamiento hegemónico como condición para la creación. Desde la perspectiva de Derrida esta doble exhortación que supone un proceso de deconstrucción requiere intervenir activamente para que tenga lugar una transformación, para que algo acontezca, y en definitiva “anticipar en nombre de aquello que se nos anticipa” (Derrida en Derrida & Roudinesco, 2003, p. 14). De aquí la importancia de asumir la responsabilidad, y el lugar del futuro, no como estructura cerrada y posible de programar, sino como porvenir, abierta al acontecimiento que da cuenta de su carácter imposible, pues las sociedades están en devenir.

Concibiendo la educación desde una perspectiva de justicia, como transmisión del patrimonio cultural que a todo sujeto le corresponde por derecho, es importante en el marco de una perspectiva crítica cuestionar qué se necesita abandonar y qué fortalecer, qué es digno de ser conservado. Esto plantea Roudinesco cuando expresa: “ni aceptarlo todo, ni barrer con todo” (Roudinesco en Derrida & Roudinesco, 2003, p. 9), lo cual significa no recibir la herencia literalmente, como una totalidad cerrada, sino pensarse en una relación abierta con la tradición. De este modo, alguien formado no solo conoce la tradición sino que puede cuestionarla críticamente, y por consiguiente puede responder por su cultura.

Desde este entramado conceptual la noción de herencia debe ser sometida a un ejercicio deconstructivo, en tanto exige una problematización crítica de los contenidos culturales que son seleccionados, inscriptos en un campo de poder que disputan aquello que debe ser transmitido a las nuevas generaciones. La herencia “necesitamos deconstruirla, es decir ‘reponerla’ crítica y diferencialmente” (Vieyra, 2017, p.176).

Con respecto a la hospitalidad, (Derrida, 1999; Derrida & Dufourmantelle, 2000), Derrida la concibe desde una perspectiva ética que supone acoger al otro sin establecer condiciones, sin hacer ninguna pregunta. Aspecto que junto con la herencia se torna clave para pensar la educación como justicia, en tanto educar, en términos de Frigerio (2005), implica distribuir una herencia designando al colectivo como heredero.

Pensar la educación como justicia desde este lugar implica reconocer, desde las “huellas de Derrida” (Frigerio & Skliar, 2006), que es necesario pensar al otro desde la herencia y la hospitalidad.

Educación: hospitalidad e igualdad

En función del análisis realizado, se considera que la hospitalidad puede ser pensada en articulación con la “igualdad de las inteligencias” (Rancière, 2007) concebida como ficción teórica que habilita la apertura hacia el otro desde un lugar de posibilidad; la igualdad no como objetivo a alcanzar que la aplaza al infinito, sino como punto de partida que obliga a todos y a cada uno a “asumir el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales o colectivas, de su verificación” (Rancière, 2007, p. 13). Así, en palabras de Martinis, “no concebimos, desde una perspectiva particular, que pueda pensarse la educación sin pensar al otro como un igual” (Martinis, 2008, p. 54). Igualdad que no supone homogeneidad sino que todos los sujetos “son iguales en tanto sujetos de posibilidad” (Martinis, 2006, p. 12). Ello constituye un dato a priori, capaz de abrir posibilidades y no clausurar destinos.

En términos de Rancière (2007), “es una cuestión de política: se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene como presupuesto una desigualdad a ‘reducir’ o una igualdad a verificar” (Rancière, 2007, p. 10). En este marco una pedagogía podrá ser tildada de embrutecedora cuando se basa en la explicación, y de emancipadora cuando se fundamenta en el principio de la igualdad de las inteligencias. Este supuesto teórico que tiene efectos, implica que todos pueden aprender desde la confianza de que ello es posible. El maestro ignorante es así un maestro emancipador.

En el marco del supuesto de la “igualdad de las inteligencia” (Rancière, 2007) como punto de partida,

la escuela y el profesor ponen algo encima de la mesa: algo que se convierte en ‘bien público’ y, en consecuencia, algo que sitúa a cada cual en una situación inicial igualitaria y ofrece a todos la oportunidad de comenzar. Para la escuela y para el profesor, la igualdad del estudiante es una hipótesis práctica -no una certeza científica- que se procura verificar mientras se enseña (Simons & Masschelein, 2014, p. 67).

En este sentido la igualdad se vincula con la noción de hospitalidad (Derrida,

1997; Derrida & Dufourmantelle, 2000), que supone, desde una perspectiva ética, tener en cuenta la alteridad del otro, recibir a cualquier otro sin condiciones, sin clasificar previamente, sin hacer ninguna pregunta. De aquí el valor de la hospitalidad como el derecho de los recién llegados a formar parte del mundo. En palabras de Skliar (2009),

tal vez la preocupación, la responsabilidad por el otro, esa amorosidad, se refleje certeramente en una imagen de hospitalidad, una hospitalidad sin condición, una hospitalidad que no pide nada a cambio. Una hospitalidad que no haga del otro un deudor eterno de una deuda que, siempre, será impagable. Por eso, tal vez acoger al otro en la educación sea recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad (Skliar, 2009, p. 151).

Desde este lugar la Escuela se configura como una “fuente de conocimiento y de experiencia disponibles como ‘bien común’” (Simons y Masschelein, 2014, p. 11). Así, reinventar la escuela como plantean estos autores, tiene que ver con reunir a los estudiantes en torno a “algo” común, “en torno a algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación” (Simons y Masschelein, 2014, p. 13).

En este marco es necesario posicionar en el centro el derecho a la educación, lo cual implica que todo sujeto, independientemente de su clase social, etnia, o cualquier otra distinción, tiene derecho a tomar la palabra, a formar parte de la distribución del patrimonio cultural que una sociedad considera valioso. En esta línea, pensando en el docente, tanto desde lo político y lo pedagógico es necesario comprender que estamos educando a sujetos iguales a nosotros, aunque haya injusticias, aunque haya desigualdades. Es aquí que emerge la justicia, “una justicia que se pregunta por la igualdad sin desatender la diferencia” (Dussel, 2018, s/p).

Cabe destacar que adoptar esta posición como educadores no implica desconocer las desigualdades que existen en la sociedad, sino pensar a la educación desde un lugar de posibilidad en el que el sujeto de la educación puede aprender, y el agente de la educación puede enseñar. Como plantea Martinis (2016) recuperando los aportes de Puiggrós, la participación de sujetos sociales en situaciones educativas tiene que ver con la posibilidad de cambio de estos por la vía de la constitución de otras posiciones de sujeto, que no implica una continuidad absoluta con las posiciones sociales. En palabras del autor,

No estamos ante una perspectiva idealista e ingenua que conciba a la educación como un espacio en el que se han de resolver las desigualdades sociales. De lo que se trata es de señalar cómo la relación de un sujeto con elementos valiosos de la cultura de la que le toca formar parte, además de referir a la satisfacción de un derecho inalienable, puede abrirle posibilidades de constitución identitaria inexistentes si esa relación no se produce o es retaceada a expresiones mínimas (Martinis, 2016, p. 47).

En este marco Frigerio (2005) refiere a la necesidad de educar contra lo inexorable, luchar contra los destinos que muchas veces se fijan de antemano reforzando la noción de “sujeto carente” (Martinis, 2006). En términos de Frigerio “educar es el acto político de distribuir la herencia, bajo la modalidad de un don que no conlleva deuda y designando al colectivo como heredero” (Frigerio, 2005, p. 14). En este sentido, la educación se rebela contra lo inexorable cuando expresa que no se volverá cómplice de transformar diferencias en desigualdades. En la misma línea, Núñez (2007) plantea que la educación deviene un “anti-destino”. Aquí cobra significado entender el carácter imposible de la educación, pues, como señala la autora, desde nuestro lugar de educadores no sabemos qué, cómo y cuando los aprendizajes cursarán en las tramas subjetivas y sociales de tiempos que no son nuestros.

Es en este contexto que adquiere relevancia la justicia, entendida justamente como la articulación entre la igualdad en la distribución del patrimonio cultural que a cada uno le corresponde por derecho y la diferencia constitutiva de cada sujeto. Herencia y hospitalidad, transmisión de unos recortes de la cultura a todos los sujetos y consideración del “otro en tanto otro” al que debo recibir como un igual, sin condiciones, se tornan claves al momento de pensar la educación como justicia. Desde esta perspectiva, podemos sostener que “no hay otra posibilidad que pensar la educación en términos de justicia” (Martinis, 2008, p. 64).

La educación como (im)posibilidad

Una de las implicancias que tiene referir al campo problemático de la educación es no solo advertir sobre el carácter no esencial de lo educativo, sino pensar en la educación como (im)posibilidad. Esto implica sostener que no hay posibilidad de reproducción plena de lo educativo, no hay posibilidad de que la educación cumpla cabalmente con sus objetivos. Hay aquí una trans-

misión puesta en juego que imposibilita la plenitud. Es la diferencia que viene a recordar que lo social, y lo educativo, nunca se constituyen plenamente.

En el marco de las reformulaciones de la tradición estructuralista, Laclau (1993b) señala que uno de los aspectos centrales ha sido la puesta en cuestión de la noción de totalidad cerrada. Desde este lugar en el que la sociedad misma se presenta desde un lugar de imposibilidad (Laclau, 1993a; Laclau & Mouffe, 1987), el autor explicita en el marco de una de las corrientes inscriptas en la tendencia postestructuralista, el movimiento deconstructivo iniciado por Derrida que

intentó mostrar los elementos de indecidibilidad radical a ser encontrados en toda organización estructural (...) y cómo ninguna estructura de significación puede encontrar en sí misma el principio de su propio cierre. La estructura requiere, consecuentemente, una dimensión de fuerza, la cual tiene que operar desde fuera de la estructura (Laclau: 1993b, p. 6).

Al pensar la justicia e igualdad en educación desde un lugar de imposibilidad, se toma distancia de la idea de lo educativo, la justicia y la igualdad como definición última y esencial, así como del riesgo que implicaría proponer la justicia y la igualdad como modelos acabados. Esto último supondría pensar en la construcción de un universal al margen de los particularismos que luchan en el campo simbólico por fijar sentidos, aunque estos siempre sean precarios. Como expresa Laclau, lo universal “no tiene en sí mismo un contenido concreto” (Laclau, 1995, p. 14). Desde el planteo del autor, y como paradoja, lo universal es inconmensurable con lo particular a la vez que la universalidad no puede existir separada de lo particular. Recuperando sus palabras,

¿Cómo es posible esta relación? Mi respuesta es que esta paradoja no puede resolverse, pero su no resolución es la precondition misma de la democracia. La solución de la paradoja implicaría que un cuerpo particular habría sido encontrado, que sería el cuerpo verdadero de lo universal. Pero en ese caso lo universal habría encontrado su emplazamiento necesario y la democracia sería imposible. Si la democracia es posible se debe a que lo universal no tiene un cuerpo ni un contenido necesarios; por el contrario, distintos grupos compiten entre ellos para dar temporalmente a sus particularismos una función de representación universal. La sociedad genera un vocabulario completo de significantes vacíos cuyos significados temporales son el resultado de una competencia política. Es este fracaso final de la sociedad en su intento de constituirse a sí misma

como sociedad -que es lo mismo que el fracaso de la constitución de la diferencia como diferencia- lo que toma insuperable la distancia entre lo universal y lo particular y, en consecuencia, impone a los agentes sociales concretos esa tarea imposible que hace posible la interacción democrática (Laclau, 1995, p. 14).

Subyace en este fragmento la noción de imposibilidad de la sociedad, en tanto coexisten diferentes particularismos que compiten en el campo político para dar a sus particularismos una representación universal. Representación universal que siempre es precaria, inestable.

Ejercicio (de)constructivo en torno al signifiicante “inclusión educativa”

Consideramos que la articulación conceptual entre educación, justicia e igualdad constituye un aporte importante para deconstruir los sentidos actuales sobre la inclusión, problematizando así algunos significantes y significados que pretenden hegemonizar el discurso pedagógico². Como plantea Contreras (2018),

a veces estamos rodeados de ciertos términos y expresiones que se nos aparecen como naturales e incuestionables, palabras con las que parece que tenemos que pensar ciertas cuestiones educativas y sociales, palabras que en realidad no siempre está claro qué ideas queremos comunicar con ellas, y de las que sin embargo, nos cuesta desembarazarnos (Contreras, 2018, s/p).

En Uruguay, el signifiicante inclusión educativa ocupa un lugar destacado en las políticas educativas impulsadas en el contexto de los gobiernos progresistas. Con respecto a este término no exento de complejidad en el plano discursivo, si bien se señala que en América Latina la inclusión se dirige fundamentalmente a sujetos afectados por la pobreza (Mancebo & Goyeneche, 2010), el término es utilizado para hacer referencia a diferentes grupos

² En el marco de este ejercicio (de)constructivo se recuperan en este artículo algunas tensiones sobre el signifiicante inclusión. En la tesis de maestría hemos profundizado en estos aspectos: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20388/1/Conde%2C%20Stefania.pdf>

poblacionales, constituyéndose así en un “significante vacío”³ (Laclau, 1996). En diferentes niveles educativos, se diseñan e implementan propuestas de inclusión dirigidas especialmente a grupos de personas que presentan dificultades de acceso y permanencia en el sistema educativo: adultos, personas privadas de libertad, alumnos ciegos y con baja visión, sordos, personas que viven en situación de pobreza. Inclusión que de alguna manera refuerza las nociones de normalidad/anormalidad, lo que muestra más bien una “obsesión por el otro” (Skliar en Frigerio & Skliar, 2006).

Distintos autores (Dussel, 2004; Redondo, 2013; Tenti Fanfani, 2009; Mancebo & Goyeneche, 2010) cuestionan la noción de inclusión al entender que nos remite a un “nosotros” y un “ellos”, fijando la diferencia como negativa o amenazante. Por otro lado, Skliar (2015) refiere a este término como uno de los que se instalan en el campo educativo y que sin embargo no utilizamos en nuestra vida cotidiana, en las relaciones de afecto: ¿qué nos pasa cuando escuchamos y cuando pronunciamos la palabra inclusión? Es aquí donde pensar la relación entre el acto de nombrar y el saber experiencial adquiere centralidad, donde las palabras teóricas no pueden dejarse sorprender ni reinventarse por el lugar de la experiencia. Como señala Brailovsky (2018) no es que las palabras sean o no correctas o que se parezcan más o menos a lo que “la realidad dice”, sino que se trata de poder darles sentido.

Si bien el significante inclusión educativa se articula con diversos sentidos, algunos de ellos atraviesan tensiones posibles de problematizar desde las nociones de justicia e igualdad. A continuación, abordamos tres tensiones presentes en las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay en el contexto de los gobiernos progresistas (2005-2019).

Tensión entre focalización y universalización

Una de las tensiones constitutivas de las políticas de inclusión educativa está atravesada por la relación entre el carácter focal y universal. Al respecto, cabe precisar que en disputa con la reforma educativa de los años '90, las políticas de inclusión surgieron como políticas focales aunque con “vocación universal e igualitaria” (Yarzabal, 2010, p. 18). Ello es reconocido no solamente en do-

³ Desde la perspectiva del Análisis Político de Discurso Laclau plantea que el “significante vacío” no supone un vaciamiento de significado sino por el contrario un exceso de sentido con una clara función política. Lo que hace que un significante esté vacío es su fuerza política, su posibilidad de aceptar varias significaciones y convocar e interpelar a varios grupos de la sociedad, procurando aglutinar diversos proyectos. De este modo lo que se va vaciando es un sentido único.

cumentos de política educativa sino también de política social, que aluden a la necesidad de generar un “movimiento focal universal” (MIDES, 2007, p. 36).

Algunos discursos parten de la necesidad de cuestionar y transformar el formato escolar tradicional en clave universal, dando cuenta de sus efectos de exclusión. Este reconocimiento ha sido incluso el punto de partida para inaugurar nuevas propuestas educativas tendientes a garantizar el derecho a la educación. En documentos de política educativa se sostiene que “la implementación de diversos programas y proyectos (...) interpelan algunos de los rasgos básicos del formato escolar” (ANEP, 2011, p. 2) y exigen “relativizar el dispositivo escolar único” (ANEP, 2015, p. 136). Desde este lugar, “se busca identificar las fortalezas que cada uno puede aportar a la reflexión sobre el formato escolar y a la construcción de un sistema educativo inclusivo” (ANEP, 2011, p. 3). En este contexto, se hace referencia a la apuesta de repensar el formato escolar fundante.

No obstante, más allá de la multiplicidad de políticas de inclusión que configuraron esta tensión de modo particular, las mismas dan cuenta de que no se interviene sobre el formato escolar hegemónico que produce exclusión sino sobre los sujetos “excluidos”. En este sentido, en términos generales las distintas propuestas no han escapado a la lógica focalizada inscripta en la igualdad de oportunidades que lo que produce son circuitos diferenciales para un conjunto de sujetos diversos por su condición sociocultural y/o socioeconómica. Si bien las políticas de inclusión cuestionan el carácter homogeneizador del formato escolar tradicional no han logrado hasta el momento trascender la lógica de fragmentación que marca una línea divisoria entre el adentro y el afuera.

Tensión entre contención y enseñanza

En el contexto de la tensión entre focalización y universalización, las políticas de inclusión educativa dirigidas principalmente a población en contexto de vulnerabilidad social diseñaron circuitos diferenciales que desencadenaron al mismo tiempo otra tensión vinculada a la relación entre contención y enseñanza. Al respecto, algunas construcciones discursivas construyen el sentido de “programas pobres para pobres”; se parte de la idea de que a los sujetos en contextos vulnerables se les reserva una educación mínima desde la cual se desdibuja la función principal del docente vinculada a la transmisión de contenidos culturales, que se ve interpelada por las demandas de asistencia

y contención.

Desde otras construcciones discursivas se cuestiona esta idea y se sostiene:

desde una perspectiva de derechos humanos resulta inadmisibile que el Estado promueva, contemple o tolere la existencia de distintos tipos de educación para diferentes “tipos” de ciudadanos: una educación de calidad para los estratos socioeconómicos medios y altos, y una educación pobre para los sectores de más bajos ingresos (ANEP, 2005, p. 12).

En este marco más general, se pone acento en que no solo se trata de hacer énfasis en la enseñanza y en los contenidos sino también en las habilidades sociales, en los hábitos, en los aspectos vinculares. En este sentido, se ubica lo curricular más allá de los aspectos académicos. Se puede sostener que sin desconocer la enseñanza y el aprendizaje, se reconoce la importancia de la contención. En consonancia con el planteo de algunos autores (Stevenazzi, 2008; Redondo, 2013) la enseñanza y la contención no se visualizan de forma dicotómica o como polos opuestos de una relación.

Tensión entre sujeto carente y sujeto de la posibilidad

Producto de los efectos de la lógica de focalización, las políticas de inclusión educativa estuvieron atravesadas por esta tensión vinculada a las concepciones sobre los sujetos de la educación. Por un lado, la configuración de un sujeto de la educación que se ve fragmentado al generarse circuitos diferenciales para aquellos que se encuentran en situación de pobreza; por otro la categoría de sujeto de la educación expresada en términos universales.

En el primer caso se hace referencia a un sujeto específico, marcado por la exclusión. Las propuestas de inclusión educativa responden a la diversidad, y en este contexto los sujetos se inscriben en ciertos grupos que guardan características comunes asociadas a la vulnerabilidad social. La diversidad se define por la condición de pobreza, y no por la singularidad de cada sujeto, su diferencia radical en tanto sujeto otro. Desde este lugar, se naturaliza la desigualdad y en ocasiones se les reserva una educación mínima en función de la concepción del otro como sujeto “carente” (Martinis, 2006), que pone acento en lo que no tienen o no pueden lograr.

Se visualiza la política como forma de intervención sobre los otros, como

posibilidad de control. Si bien los sujetos somos diferentes se acentúa en “los diferentes”, por lo que las características que identifican a ciertos grupos justifican las estrategias focalizadas de “discriminación positiva”. La diversidad, tal como está planteada en el contexto de la Ley General de Educación N° 18.437, se encuentra ligada a la presencia de grupos “minoritarios” (Uruguay, 2008) a los que se dirige la inclusión.

En algunas construcciones discursivas en documentos de política educativa se presenta una visión determinista, que establece linealmente la relación entre bajos resultados educativos y contexto sociocultural y/o socioeconómico de los sujetos.

podemos hablar de desigualdades sociales del destino escolar, dado que existen posibilidades diferenciales de aprovechamiento y finalización del ciclo educativo de nivel Medio (Ciclo Básico y Educación Media Superior) fuertemente asociadas al origen social de los adolescentes y jóvenes que a él ingresan (ANEP, 2005, p. 320).

Uruguay distribuye muy desigualmente sus niveles de logro. Las tasas de egreso del ciclo básico entre los jóvenes pertenecientes al quintil más rico de la población son 2,3 veces mayores que las observadas en el quintil de menores ingresos. Para los primeros, la culminación de ese nivel es casi una certeza (94,9%), mientras que los últimos no egresar del ciclo básico es un resultado tan probable o más que finalizarlo (41,4%) (ANEP, 2010, p. 50).

el análisis de los egresos de la educación media básica según el origen socioeconómico muestra algunos patrones interesantes. En primer lugar, confirma la fuerte estratificación de los logros: la proporción de egresos se ordena perfectamente para cada grupo sucesivos de ingresos (en el quintil más rico llega a ser dos veces mayor que en el quintil de menores ingresos). Además de la lectura en términos de inequidad en los logros educativos, interesa detenerse en la situación de los quintiles inferiores, en particular del más bajo. Menos de la mitad de los jóvenes pertenecientes al 1er. quintil de ingresos completa la educación media básica (...) En cambio, en el otro extremo de la distribución, es decir, en el quintil de mayores ingresos, el egreso del primer ciclo es prácticamente universal (ANEP, 2015, p. 85).

Estos discursos construyen sentido común e impactan en el campo educativo.

Desde este lugar, se concibe como problema pedagógico el trabajar con estudiantes en contextos de pobreza. Al respecto, en el proyecto de presupuesto 2005-2009 se sostiene:

la mencionada inclusión de niños que provienen de sectores sociales empobrecidos y socialmente vulnerables se traduce aún en desconcierto e impotencia por parte de maestras y profesores que, en sus primeros años de docencia, perciben la distancia entre los conocimientos adquiridos en Formación Docente y el tipo de tarea a que han de enfrentarse. Frente a los altos niveles de repetición, que en algunas escuelas de contexto carenciado alcanza al 50%, y que se vinculan a los problemas pedagógicos que impone al sistema el desafío de enseñar a los niños más pobres, no se han desarrollado ámbitos o estrategias sostenidas (Marrero, 2004) (...) la falta de investigación en materia educativa y de desarrollo de pedagogías especiales, afecta tanto al docente, que carece de los instrumentos y herramientas necesarias, como al alumno, que aprende menos (ANEP, 2005, p. 288).

En otros casos se apunta a no asumir “una visión sociodeterminista de los desempeños educativos” (ANEP, 2005, p. 14), y en este sentido se apela a causas propias de los procesos educativos. De este modo, “dejando momentáneamente a un lado la gravitación de los factores económicos, sociales y culturales propios de cada contexto, pueden señalarse factores propios de los procesos educativos que contribuyen a un bajo desempeño del estudiante” (ANEP, 2005, p. 21).

Como construcciones discursivas híbridas, en otros casos se realizan referencias que tratan de tomar distancia de aquellos argumentos que relacionan linealmente resultados educativos con origen sociocultural y/o socioeconómico. Al respecto, se señala:

no se debe concluir a partir de esta relación (...) que los niños en situación de “pobreza extrema”, riesgo social, vulnerabilidad o exclusión están condenados, por así decirlo, al fracaso escolar. El mayor riesgo al asumir esta conclusión es que se termine exonerando al sistema educativo del cumplimiento de sus funciones, y, en consecuencia, al Estado de la obligación de garantizar el derecho a la educación para todos sus ciudadanos (ANEP, 2005, p. 12).

Desde este lugar y desde una perspectiva de derechos, se enmarca el derecho

a la educación dentro de los derechos humanos, y se alude a la obligación por parte del Estado en asegurar “sin discriminación alguna (...) condiciones de aprendizaje” (ANEP, 2005, p. 171). En este sentido, las construcciones discursivas deterministas que ubican al sujeto desde la carencia conviven con otras en las que se concibe al sujeto de la educación desde la posibilidad en lo que respecta a los aprendizajes.

A modo de conclusión

Con el interés de abordar la relación entre educación, justicia e igualdad, se recuperaron aportes de Jacques Derrida y de Jacques Rancière, desplazando⁴ en este sentido algunos de sus conceptos centrales: deconstrucción, hospitalidad y herencia en el caso del primero; e igualdad de las inteligencias en el caso del segundo.

En primer lugar, los aportes de Derrida han posibilitado pensar la deconstrucción y la educación como justicia. En este contexto, se destaca la potencia que adquiere pensar en términos de hospitalidad (la necesidad de tener en cuenta la alteridad del otro, de recibir a cualquier otro sin condiciones, sin clasificar previamente), y de herencia (que pone acento en la transmisión de la cultura que le corresponde por derecho a todo sujeto). En segundo lugar, los aportes de Rancière, y su supuesto de partida vinculado a la “igualdad de las inteligencias” (Rancière, 2007), se recupera en función de la potencia de abrir posibilidades, de confiar en que el otro aprenderá, aunque como docente no pueda anticiparlo ni controlarlo.

A partir de ello, se concibe la justicia y la igualdad en el marco de una particular -y no única- manera de entender la educación. Aquí hay dos aspectos que se ponen en juego: la herencia, y por lo tanto un patrimonio cultural que se considera valioso a ser transmitido a las nuevas generaciones; y la hospitalidad y la igualdad, como forma de dar la bienvenida a los otros -a los nuevos- sin condiciones, sin hacer ninguna pregunta.

En el marco de esta trama conceptual se analizaron algunas de las tensiones constitutivas del significante “inclusión educativa” que ha ocupado un lugar destacado en la configuración de políticas educativas en el contexto de los gobiernos progresistas: focalización-universalización, contención-enseñanza,

⁴ La idea de desplazamiento se contrapone a la de aplicación. En este caso se recuperaron algunas nociones de la obra de Derrida y Rancière para pensarlas en el campo de la educación.

sujeto carente-sujeto de la posibilidad. Las mismas dan cuenta de que aún persisten desafíos en términos de justicia, como forma de trascender la lógica focalizada que se instala con el fin de atender la diversidad de grupos poblacionales marcados por su condición de vulnerabilidad social y no la diferencia constitutiva de cada sujeto. Desde este lugar, algunos efectos de la lógica focalizada se vinculan con el desdibujamiento de la función docente vinculada a la transmisión de contenidos culturales así como con la concepción del sujeto de la educación desde un lugar de la carencia, de lo que no tiene o no puede.

En el contexto de la relación focal-universal, las propuestas diferenciales diseñadas para incluir a grupos que históricamente habían sido excluidos de la educación ponen en evidencia los mecanismos expulsivos del formato tradicional aunque continúa siendo un desafío la revisión del formato hegemónico en términos universales. De esta forma se configura una lógica perversa en el marco de la cual el formato escolar tradicional continúa excluyendo, generándose estas propuestas que buscan “incluir” a una población específica.

De la relación indecible entre el carácter universal y particular, y sin perder de vista que “lo mismo no es lo común” (Terigi, 2012), y que lo particular no necesariamente es lo desigual, se reconocen en algunos discursos ciertos rasgos que se aproximan a inscribir la educación en una perspectiva de justicia: la necesidad de cuestionar y transformar el formato escolar en clave universal; la conceptualización de la educación desde una perspectiva de derechos más que de inclusión; la consideración del sujeto de la educación desde un lugar de posibilidad.

Si bien en este artículo se efectuó el análisis desde la dimensión de la política educativa, partiendo de la idea de que el discurso es el terreno de constitución de los sujetos (Buenfil, 1991), queda abierta para futuros trabajos la pregunta por la dimensión de las prácticas educativas que se construyen desde el punto de vista de la justicia y de la igualdad. Un aspecto en común en los planteos efectuados por Derrida y Rancière es que la justicia y la igualdad se juegan en el terreno de las prácticas educativas y de la relación pedagógica. Desde la perspectiva de Rancière, “la igualdad es actual e intempestiva, siempre atribuida a la iniciativa de individuos y grupos que, contra el curso ordinario de las cosas asumen el riesgo de verificarla” (Rancière, 2007, p. 13); “solo un hombre puede emancipar a otro hombre” (Rancière, 2007, p. 130). En este sentido la igualdad se juega en la relación “entre los maestros y los alumnos. En cuanto al planteamiento de Derrida se podría decir que la hospitalidad

constituye uno de esos “gestos mínimos” (Skliar, 2011) esenciales de la educación, concebida como espacio público, común.

Referencias

Antelo, E. (2013). *La pedagogía de la época*. Recuperado de http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T04_Docu4_LaPedagogiadelaepoca_Antelo.pdf

Brailovsky, D. *Escenas singulares: entre la experiencia y el lenguaje*. Clase 10, Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias, Cohorte 2018. Buenos Aires: FLACSO Argentina.

Contreras Domingo, J. (2018). *Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?* Clase 2, Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias, Cohorte 2018. Buenos Aires: FLACSO Argentina.

Derrida, J. (1992). *Fuerza de ley: el “fundamento místico de la autoridad”*. Madrid: Ed. Tecnos.

Derrida, J. (1997). Carta a un amigo japonés. En: *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Proyecto A Ediciones.

Derrida, J. (1999). *Sobre la hospitalidad*. Recuperado de <https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/hospitalidad.htm>

Derrida, J. & Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad*. Trad. de M. Segoviano. Buenos Aires: De la Flor.

Derrida J. & Roudinesco (2003). *Y mañana, qué...*, Buenos Aires: F.C.E.

Dussel, I. (2004b). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. En: *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, n° 122, pp. 305-335, maio/ago 2004.

Dussel, I. (2018). *Igualdad y diferencia en el contexto educativo*. Clase 5, Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias, Cohorte 2018. Buenos Aires: FLACSO Argentina.

Frigerio, G. (2000). “¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?”. Recuperado de <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.pdf>

Frigerio, G. (2005). Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, vol. 27, núm. 2, 2005, pp. 136-145.

Frigerio, G. & Skliar, C. (2006). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante.

Laclau, E. (1993a). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Laclau, E. (1993b). *Discurso*. Recuperado de <http://biblioteca.itam.mx/estudios/60-89/68/ErnestoLaclauDiscurso.pdf>

Laclau, E. (1995). *Universalismo, Particularismo y el tema de la Identidad*. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1995-5-1C777F7B-79B6-19D3-B6B9-B7F90B382C27/universalismo_particularismo.pdf

Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. España: Siglo XXI.

Laclau, E. (2004). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mancebo, M. & Goyeneche, G. (2009). *Inclusión educativa y gobiernos progresistas en el Cono Sur: una mirada al contenido de programas seleccionados (2005-2010)*. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/Polied/article/view/22348>

Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En: Martinis, P. & Redondo, P. (Eds.). *Igualdad y educación: escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante, 2006, pp. 13-31.

Martinis, P. (2008). Pedagogía y justicia. En: Etchegoyen, A. (coord.) (2008). *Niñez y acceso a la justicia*. Buenos Aires, El Mono Armado: pp. 53-66.

Martinis, P. (2016). Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). O acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos. En: *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay*. Montevideo, FHCE-UEM: pp. 39-52.

Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Universidad de Barcelona: Barcelona.

Puiggrós, A. (1990b). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza.

Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Libros del Zorzal.

Redondo, P. (2013). *Escuelas y pobreza. Entre el desasociado y la obstinación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Romano, A. (2013). Educar: un acto de justicia. En: Southwell, M. y Romano, A. (comps.) (2013). *La escuela y lo justo*. Buenos Aires: UNIPE, pp. 159-175.

Simmons, M. & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Simons, M. & Masschelein, J. (2017). ¿Odio a la democracia... y al rol de lo público de la educación. Sobre Rancière, democracia y educación. En: Simons, M.; Masschelein, J. & Larrosa, J. (Eds.). *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 13-37.

Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.), *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens.

Skliar, C. (2011). *Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3801058>

Skliar, C. (2015). *Incluir es tratar a cada uno como a cualquiera*. Recuperado de <http://www.diariolareforma.com.ar/2013/skliar-incluir-es-tratar-a-cada-uno-como-a-cualquiera/>

Stevenazzi, F. (2008). *Entre educar y contener, caras de una escuela de Jornada Completa*. Argentina: FLACSO.

Tenti Fanfani, E. (2009). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. En: *Revista de la Bolsa de Comercio de Rosario*. Año XCIX, N° 1507, Abril de 2009, pp. 44-49.

Terigi, F. (2012). *Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/359009868/4-Lo-mismo-no-es-lo-comun-Flavia-Terigi-pdf>

Vieyra, J. (2017). Comentario pedagógico a la idea derridiana de 'escoger su herencia' o de la inevitable deconstrucción en el cultivo de las humanidades. En: *Revista Fermentario*, n° 11, vol. 2, 2017, pp. 173-182. Udelar-UNICAMP.

Fuentes documentales

ANEP (2005). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2005-2009*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances>

ANEP (2010). *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones 2010-2014*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances>

ANEP (2011). *Sobre inclusión educativa y políticas*. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe_ecomparadeos/sobre_inclusion_educativa_politicas%20anep2011.pdf

ANEP (2015). *Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019. Tomo I-Exposición de Motivos*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/presupuestos-rendicion-balances>

MIDES (2007). *Plan de Equidad. Presidencia de la República Oriental del Uruguay*. Recuperado de http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/913/1/plan_equidad_def.pdf

URUGUAY. *Ley General de Educación N° 18.437 (2008)*. Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp8818834.htm>

Yarzabal, L. (2010). Fundamentos teóricos de las políticas implementadas en el quinquenio. En: ANEP-CODICEN (2010). *Una transformación en marcha*. Maldonado, ANEP-UTU: p. 17-36.