

Inclusión y diferencia: análisis comparativo (Chile y Colombia) y fundamentos filosóficos en la perspectiva de los Derechos Humanos

*Inclusion and difference: comparative analysis (Chile and Colombia)
and philosophical foundations in the perspective of Human Rights*

*Inclusão e diferença: análise comparativa (Chile e Colômbia) e
fundamentos filosóficos a partir de uma perspectiva de Direitos
Humanos*

Alejandro Robledo Rodríguez¹

Recibido: 24 de junio de 2022

Aprobado: 5 de agosto de 2022

Publicado: 16 de diciembre de 2022

Cómo citar este artículo:

Alejandro Robledo Rodríguez. *Inclusión y diferencia: análisis comparativo (Chile y Colombia) y fundamentos filosóficos en la perspectiva de los Derechos Humanos.*

DIXI, vol. 25, n°. 1, enero-junio 2023, 1-23.

DOI: <https://doi.org/10.16925/2357-5891.2023.01.03>

Artículo de investigación. <https://doi.org/10.16925/2357-5891.2023.01.03>

¹ Abogado. Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales. Doctor en Filosofía de la Universidad de los Andes, Chile. Doctor en Derecho y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Mendoza, Argentina. Miembro de la Asociación Chilena de Filosofía, de la Sociedad Chilena de Filosofía Jurídica y Social, y de la Asociación Chilena de Filosofía. Miembro de la Sociedad de Estudios Utilitaristas, Inglaterra. Investigador del Instituto de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Mendoza, Argentina. Presidente del Directorio del Centro Internacional de Estudios Jurídicos Interdisciplinarios Latinoamericanos (CIEJIL).

Correo electrónico: arobledorodriguez@gmail.com



Resumen

El presente trabajo busca identificar los fundamentos filosófico-jurídicos presentes en los diversos regulatorios del sistema chileno y colombiano, desde una perspectiva sistémica. El objetivo es reflejar en ello una mirada desde la óptica del sistema de derechos humanos planteado por la matriz de la epistemología jurídica de Ferrajoli, nutrida por la visión de Habermas y Peces-Barba como ejes de articulación del planteamiento. Esto, con miras a ponderar un análisis de las normas y los niveles de aplicación y significación de los cuerpos legales analizados, ante todo en función del derecho a la educación y las dinámicas de inclusión y de reconocimiento de la diferencia, en la reflexión multicultural.

Palabras clave: Chile, Colombia, diferencia, inclusión, filosofía, regulación.

Abstract

This paper seeks to identify the philosophical-legal foundations present in the various regulations of the Chilean and Colombian systems, from a systemic perspective. The objective is to reflect a look from the perspective of the human rights system proposed by the matrix of Ferrajoli's legal epistemology, nourished by the vision of Habermas and Peces-Barba as articulation axes of the approach. This, with a view to pondering an analysis of the norms and the levels of application and significance of the legal bodies analyzed, above all in terms of the right to education and the dynamics of inclusion and recognition of difference, in the multicultural reflection.

Keywords: Chile, Colombia, difference, inclusion, philosophy, regulation.

Resumo

Este documento procura identificar os fundamentos filosófico-legais presentes nas diversas regulamentações dos sistemas chileno e colombiano, a partir de uma perspectiva sistêmica. O objetivo é refletir sobre isso a partir da perspectiva do sistema de direitos humanos proposto pela matriz epistemológica legal de Ferrajoli, alimentada pela visão de Habermas e Peces-Barba como eixos de articulação da abordagem. Isto, com o objetivo de ponderar uma análise das normas e dos níveis de aplicação e significado dos órgãos jurídicos analisados, sobretudo em termos do direito à educação e da dinâmica de inclusão e reconhecimento da diferença, na reflexão multicultural.

Palavras-chave: Chile, Colômbia, diferença, inclusão, filosofia, regulamento.

I. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO

La investigación que se presenta abarca los fundamentos legales y filosófico-educativos del binomio inclusión/diferencia. Esta sección es ante todo analítica y sistemática, con base en el enfoque de los derechos humanos de la epistemología jurídica de Luigi Ferrajoli. Permitirá realizar, nutrido por la visión de la democracia multicultural de Habermas y por las influencias explícitas a los trabajos de Martha Nussbaum y Amartya Sen sobre la calidad de vida, un análisis tanto de los fundamentos de las ideas de Derridá sobre la diferencia, como de los contenidos regulatorios sobre la inclusión y la diferencia, teniendo como objeto enriquecer el debate académico y sociocultural.

1. Presentación y contexto de valoración filosófico-jurídica

En filosofía, y más aún es la recta filosofía, señala Batz que “no es posible navegar rectamente sin alejarnos del litoral, cualquier otro intento de sistematización de los problemas de la vida humana tiende a llevarnos por caminos de reflexión sin continencia ni afirmación hacia la vida”. Esta idea se presenta como acertada si comprendemos que toda reflexión filosófica y jurídica, desde luego, debe estar enlazada con la complejidad de la vida y su significado.

De ahí entonces que estas ideas estén estrechamente vinculadas a una matriz consistente en la construcción de un *ethos* propio y un significado que no sea solo abstracto, sino que también siente las bases para dotar de “sentido” a una sociedad donde el sentido de la legalidad (*mores*) se representa a menudo, y con aplastante evidencia, más a menudo de lo que podemos aceptar.

Así pues, pensar en los contenidos y las formas de representación de la inclusión, la discapacidad y, desde luego, el principio basal de diferencia, es una tarea de la más absoluta actualidad. Obliga a la consolidación de una mirada atenta y reflexiva en torno a nuestra cultura legal y ética sobre las normas que nos regulan y que permiten que esos principios y tareas se vuelvan parte del contenido concreto de los consensos traslapados que es posible construir en nuestro país, para usar la expresión más genuinamente rawlsiana.

Me parece conveniente, como parte del planteamiento inicial de este trabajo, recordar con Kalinowski que “no es posible hacer filosofía del derecho, si no se es lisa y llanamente: filósofo”¹. Una cuestión que el autor de la lógica de las normas nos

1 Georges Kalinowski. *Problemas abiertos en la filosofía del derecho*. DOXA 1. 1984. Pág. 113-128.

recuerda a propósito de la reflexión sobre la justificación que toda norma jurídica y social debe tener por quienes aplican esos preceptos y máximas en la sociedad de la vida.

En consecuencia, las ideas que espero compartir arrancan desde una reflexión personal y vívida sobre la inclusión y la discapacidad. Al mismo tiempo, buscan ordenar y poner de relieve los fundamentos filosóficos de los diversos niveles de regulación entre dos sistemas jurídicos de matriz cultural similar: el chileno y el colombiano.

Para Habermas, existe la posibilidad concreta de desarrollar una praxis que transforme la realidad y logre corregir las distorsiones de la modernidad. Su optimismo se sustenta en la existencia de una potencialidad de emancipación, expresado en un malestar de la ciudadanía que da cuenta de los diversos movimientos que lleva adelante la sociedad civil. Ahora, este cambio se realizará en el contexto de las democracias constitucionales, teniendo presente sus limitaciones, pero acentuando la dimensión moral de la democracia, a partir de las acciones comunicativas de la sociedad que se procedimentalizan en el ámbito del derecho².

Según Habermas, la modernidad con sus insuficiencias, y ante todo, el complejo que nos representa la modernidad líquida, es un proyecto viable porque es un "proyecto inacabado", el cual puede corregirse a partir de una ética universalista de carácter dialógico³. La racionalidad y el lenguaje son puntos fundamentales de la mediación política, la cual puede llevarse a cabo en lo que él denomina "democracia procedimentalista"⁴. Ahora bien, lo que justifica una democracia de este tipo son las pretensiones de validez de una ética universalista, en la que los derechos humanos y la justicia son la exigencia y el fundamento del respeto a la dignidad humana, en la cual se destacan los derechos individuales.

Peces-Barba⁵ indica que "la comprensión de la realidad es la única barrera para evitar su manipulación". Los derechos humanos no son una excepción; por el contrario, tienen una dimensión en la historia moderna, una función y una influencia ideológica y emotiva ampliada por el poder de la comunicación, que tienta a la manipulación pluriforme y que exige, como contrapunto, un gran esfuerzo de comprensión.

El uso retórico y semántico se produce cuando desde unos fundamentos éticos diferentes de aquellos que los generaron en la historia, y en un contexto político no

2 Jürgen Habermas. *Sobre el desarrollo de las ciencias sociales y las ciencias del espíritu en la República Federal de Alemania*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. TEXTOS Y CONTEXTOS. Ariel. (1995).

3 Jürgen Habermas. *EL DISCURSO FILOSÓFICO DE LA MODERNIDAD*. Editorial Trotta. (1993).

4 *Id.*

5 Gregorio Peces-Barba. (1989). *SOBRE EL FUNDAMENTO DE LOS DERECHOS HUMANOS. UN PROBLEMA DE MORAL Y DERECHO*. Universidad Carlos III de Madrid. (1989).

democrático, se pretende legitimar un poder con referencias a los derechos humanos y denominando como tales a realidades que no responden ni a su origen ni a sus finalidades.

Complementa esta mirada lo indicado por Ferrajoli, desde la epistemología jurídica, en cuanto a lo siguiente: “Que el derecho pueda ser conocido es en sentido técnico una presuposición, o sea, un presupuesto necesario de muchas prácticas sociales complejas”⁶. Su cognoscibilidad —podríamos decir: la calidad disposicional del derecho a ser conocido objetivamente— otorga sentido a prácticas que de otra forma no lo tendrían. En otras palabras, debemos presuponer que el derecho es cognoscible si queremos llevar a cabo esas actividades sin engañar “ideológicamente” a los demás y sin engañarnos a nosotros mismos.

2. Inclusión y diferencia: aproximación filosófico-política en la perspectiva de los derechos humanos

El informe Warnock⁷ marcó un hito en la manera de enfrentar los programas para niños y niñas con necesidades educativas especiales, al promover la aceptación de la diversidad e integración educativa, al permitir el inicio del proceso de educación después de clarificar el diagnóstico de la deficiencia y al señalar a la escuela como marco normalizado y normalizador de la educación. Sin embargo, es el cambio reflejado en la International Classification of Functioning, Disability and Health⁸ el que da un giro en la concepción sobre discapacidad que influye directamente en el concepto de necesidades educativas especiales, pues propone un “esquema bio-psico-social según el cual la discapacidad sería una condición multidimensional de la persona”⁹ y se enfoca en la inclusión educativa, siendo así una lucha “por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática”¹⁰. A su vez, el cambio permite que la población en esta situación obtenga una adecuada calidad de vida a partir del desarrollo de capacidades básicas, competencias y de

6 Luigi Ferrajoli. *PRINCIPIA IURIS*. Editorial Trotta. (2011).

7 Mary Warnock. *Encuentro sobre necesidades de educación especial*. REVISTA DE EDUCACIÓN 1 (Extra). 1987. Pág. 45-73.

8 World Health Organization (WHO). *INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF FUNCTIONING, DISABILITY AND HEALTH: ICF*. WHO. (2001).

9 Miguel Ángel Vázquez Ferreira. *La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social*. NÓMADAS. REVISTA CRÍTICA DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS 1. 2008. Pág. 221-232.

10 Pilar Arnáiz Sánchez. *LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA ESCUELA PARA TODOS*. Aljibe. (2003). Pág. 142.

su desarrollo como personas, que les permitan afrontar los diferentes retos que la sociedad plantea¹¹.

De acuerdo con lo anterior, la inclusión educativa se ha convertido en un foco primordial del debate a escala internacional en políticas públicas en educación, y ha alcanzado consenso internacional en la definición planteada por la Unesco en torno a brindar “oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades”¹² a niños y niñas con necesidades educativas especiales. De tal manera, las instituciones educativas proporcionan ambientes con reales oportunidades de aprendizaje para promover la participación y la inclusión.

Aunque Colombia y Chile presentan bases similares en su marco general de política en educación e inclusión¹³, el desarrollo en cuanto a la educación inclusiva ha sido significativamente diferente.

Para este trabajo, se ha utilizado la metodología de análisis comparado de políticas, es decir, el estudio de “fenómenos macropolíticos que se desarrollan predominantemente al interior de entidades macrosociales”¹⁴. Con este fin, se contrastaron las categorías de investigación marco de políticas sobre educación inclusiva en Colombia y Chile, al igual que elementos básicos sobre institucionalidad y financiamiento en estos dos países. Estas nociones responden a lo estipulado por Sartori como conceptos empíricos caracterizados por ser la “expresión de un término, cuyos significados son declarados por definiciones, que se relacionan con los referentes”¹⁵.

De igual manera, se hizo una revisión de la literatura internacional, legislación e informes institucionales de la Unesco, la Oede, la OMS y la OEA. Fue una investigación con diseño exploratorio, con base en el análisis de política comparada a partir de la revisión de “semejanzas y diferencias, lo cual permite cotejar aquello que comparten

11 Martha Nussbaum y Amartya Sen. LA CALIDAD DE VIDA. Fondo de Cultura Económica. (1996).

12 Unesco. *Taller internacional sobre inclusión educativa. América Latina-Regiones Cono sur y Andina*. 2007. Pág. 4.

13 Carlos Miñana Blasco y José Gregorio Rodríguez. (2003). La educación en el contexto neoliberal. Ed. Darío Restrepo Botero. LA FALACIA NEOLIBERAL. CRÍTICA Y ALTERNATIVAS. Editorial Universidad Nacional de Colombia. (2003). Pág. 285-321.

14 Leonidas Ramos Morales. *Método comparado: precisiones y características*. REVISTA DE CIENCIA POLÍTICA 16. 2012. Pág. 1.

15 Giovanni Sartori. LA POLÍTICA: LÓGICA Y MÉTODO EN LAS CIENCIAS SOCIALES. Fondo de Cultura Económica. (1987). Pág. 65.

determinadas realidades políticas [...] orientando el análisis hacia las relaciones entre las variables”¹⁶.

A. Introducción. La diferencia perdida (y reencontrada) entre la pedagogía, la filosofía y la literatura

En su pronunciación latina, la palabra ‘diferencia’ (*differentia*) supone, al mismo tiempo: separación, discriminación, disimilitud, desemejanza, distancia, una distinción, la enunciación de lo distinto¹⁷. Todos esos sentidos provienen de la raíz de la palabra *diferencia*, pero no se encuentran necesariamente en su sentido interior.

También, para decirlo con Austin¹⁸, el célebre jurista inglés, podríamos señalar que se trata de una palabra de carácter relacional (no de esencias ligadas a sujetos específicos), y que se pronuncia en el espacio y la distancia que permanece, siempre, entre dos singularidades. Hay diferencia, no se es *diferencia*.

Ahora bien, cuando se atribuye una diferencia a un sujeto diferente, la conversación se interrumpe porque suele ser culposa y humillante. Y a pesar de que hoy se celebre la diferencia y se insista en que todos somos diferentes, conviene volver a pensar en la ‘diferencia’ por fuera de la obsesión de traducirla en términos de ‘sujetos diferentes’.

En un estudio con maestros sobre los sentidos de la diferencia implicados en las prácticas pedagógicas en el interior de diferentes instituciones educativas, encontramos que por lo general se identifica la diferencia como *desvío*, como *negatividad*, como *desigualdad* y como *lo opuesto a la normalidad*. En este estudio, mientras la diversidad era considerada una “oportunidad”, la diferencia era vista como un “problema a resolver”. Además, había una divergencia de sentidos entre los maestros de educación especial (que entendían la diferencia en términos de sujetos especiales) y los maestros de educación regular (que la comprendían en relación con la pobreza, la inmigración, etc.)¹⁹.

16 Yolanda Meyenberg. *Política comparada*. Comps. Laura Baca, Judit Bokser-Liwerant, Fernando Castañeda, Isidro Cisneros y Germán Pérez. LÉXICO DE LA POLÍTICA. Flacso. (2000). Pág. 559-562, 559.

17 Todas las referencias a las expresiones latinas presentes en este texto provienen del *Diccionario ilustrado latino-español y español-latino*. Publicaciones y Ediciones Spes. (1969).

18 John L. Austin. *¿CÓMO CONSTRUIR COSAS CON PALABRAS?* Editorial Universidad Arcis. (1995).

19 Carlos Skliar e Inés Dussel. (2011). *From Equity to Difference: Educational Legal Frames and Inclusive Practices in Argentina*. Eds. Alfredo J. Artiles, Elizabeth B. Kozleski y Federico R. Waitoller. *EXAMINING EQUITY ON FIVE CONTINENTS*. Harvard University Press. (2011). Pág. 185-200.

Suele haber una indecisión o una confusión habitual en los escenarios educativos, que se origina en el instante en que las diferencias se hacen presentes y son nombradas. Sucede que en el acto mismo de enunciar la diferencia sobreviene una derivación hacia otra pronunciación totalmente diferente: los 'diferentes', haciendo alusión a todos aquellos que no pueden ser vistos, ni pensados, ni sentidos, ni al fin educados, por culpa de esa curiosa y vanidosa percepción de lo homogéneo, es decir, homogeneidad de lenguas, de aprendizajes, de cuerpos, de comportamientos y así hasta el infinito. En síntesis: parece ser que lo que existe en el interior de la palabra *diferencia* es un conjunto siempre indeterminado, siempre impreciso, de sujetos definidos como diferentes.

Puede que sea necesaria la pregunta ¿qué es la diferencia? Pero mientras entramos en ella, aparece una doble encrucijada: o bien son los diferentes o, en otro sentido, solo se responde por la identidad. Veiga-Neto da a entender que cualquier pregunta directa sobre la diferencia es mucho menos interesante de lo que aparenta ser.

En primer lugar, una pregunta como "¿cuál es la diferencia?" remite a la vieja pregunta "¿qué es eso?", con lo que revela el encantamiento en que nos dejamos aprisionar por el propio lenguaje con que lidiamos y contestamos preguntas. En segundo lugar, por ser radicalmente contingentes, las formas de vida no se repiten y están cambiando constantemente, de modo que tal vez lo máximo que se pueda decir sea simplemente: la diferencia es el nombre que damos a la relación entre dos o más entidades²⁰.

La diferencia está ahí, no en una cosa, en un fenómeno, en un concepto, en un sujeto articular. La traducción que traiciona el sentido relacional de la diferencia al transformarlo en algo definido como sujeto diferente puede ser llamada *diferencialismo*: no tiene que ver con la cosa o persona vista, sino con quien ve y nombra.

Sugiere una relación con otro y con lo otro, sí, pero es una relación fantasmagórica y violenta. Violenta porque se reduce en el otro la incapacidad de mirar "entre"; porque disimula lo que el uno no es capaz de mirar en sí mismo; porque, al fin de cuentas, impide que el otro sea visto como cualquier otro y, de ese modo, separa, abandona, pone bajo sospecha la idea de que el otro sea tan humano como el uno.

Imagen fantasmagórica, porque el diferente no existe, es inexistente. La descripción que se hace del diferente jamás coincide con nadie, no hay allí transparencia, sino prejuicio: los diferentes serían los incapaces a capacitar, los incompletos a completar, los carentes a dotar, los salvajes a civilizar, etc. La imagen del diferencialismo

20 Veiga-Neto, A. *Nietzsche y Wittgenstein: herramientas para pensar la diferencia y la pedagogía*. MUTATIS MUTANDIS 1. 2009. Pág. 122-133, 122.

se vuelve, así, bien nítida: no es otra cosa que un dedo que apunta, que acusa directamente a todo aquello que se cree que falta o hace falta, a lo que se entiende como ausencia, a lo que se configura como anormal.

B. La lectura filosófica de la diferencia

Hubo que esperar a Nietzsche para que la filosofía, o parte de ella, dejara de pensar en la diferencia como lo opuesto y lo negativo de la identidad, para que su escritura irrumpiera contra la lógica de la identidad, esa lógica que supone que primero está la afirmación de un ser único, la entidad, el sujeto consciente, la afirmación de lo uno, la tiranía de lo mismo, y luego el otro, lo otro, lo demás, en fin, el universo.

En la continuidad de esa tradición filosófica y, sobre todo, a partir de lo que se ha dado en llamar como *filosofía de la diferencia*, Deleuze toma distancia de la identidad, de la representación y de la mismidad, y considera la diferencia en sí misma, por sí misma, a través de su propio movimiento de diferir.

Por tanto, la diferencia no estaría en relación con dos puntos que, de acuerdo con un cierto principio de identidad, se diferencian. La diferencia tendría más que ver con el entre-medio, y no como una supuesta oposición entre dos términos, dos entes, dos conceptos o dos cosas. Así, la diferencia es un signo de lo imprevisible, que hace pensar en el devenir y remite al acontecimiento. La idea de diferencia de Deleuze no remite a un sujeto, no lo identifica como tal. Y tampoco se relaciona con la idea del diferente, de los diferentes, porque la diferencia no apunta para nadie, sino que crea el permanente movimiento de diferir. De ese modo, no hay un principio de identidad entre el sujeto y el objeto, ni en el sujeto ni en el objeto. Cito textualmente algunas líneas de *Diferencia y repetición*:

Quando la diferencia es subordinada por el sujeto pensante a la identidad del concepto [...] lo que desaparece es la diferencia en el pensamiento, la diferencia de pensar con el pensamiento, la genitalidad de pensar, la profunda rajadura del Yo que sólo lo lleva a pensar pensando su propia pasión y también su propia muerte en la forma pura y vacía del tiempo. Restaurar la diferencia en el pensamiento es deshacer este primer nudo que consiste en representar la diferencia bajo la identidad del concepto y del sujeto pensante.²¹

21 Giles Deleuze. (2002). *DIFERENCIA Y REPETICIÓN*. Amorrortu Editores.

Quizás, este breve recorrido continúe en Derrida, quien introdujo la distinción crucial entre diferencia y *différance*. La *différance* sería la anarquía que improvisa, una anarquía portadora de una alteridad que escapa siempre a lo mismo y a lo idéntico.

Ese nuevo concepto permite pensar en el proceso de diferenciación, más allá de toda suerte de límites, ya sean estos culturales, nacionales, lingüísticos, etc. La *différance* no es una distinción, una esencia o una oposición, sino un movimiento, una referencia a la alteridad, a una heterogeneidad que no es de modo alguno oposicional.

La decisión acerca de cómo nos encontramos con otros, siendo otros, entre otros, es educativa, política y éticamente educativa. En ese encuentro, la diferencia es lo que reúne y no lo que distingue, no lo que confina, no lo que domina despóticamente.

En el contexto del encuentro de las culturas, en el encuentro con alguien (el otro), ese alguien nunca es igual, siempre difiere, no de algo en particular sino de todo. No hay arquetipo, ni homogeneidad, ni semblante único: no solo toda la gente es diferente, sino que todos difieren; no de nada, sino de otros.

No difieren de un arquetipo o de una generalidad. En cuanto a las diferencias singulares, no son solo 'individuales', sino infra-individuales: "nunca es a Pedro o a María a quienes encuentro, sino a uno o a otra en tal 'forma', en tal 'estado', en tal 'humor'"²².

El encuentro es con lo inesperado que se mueve hacia otra parte, con lo que difiere de uno, de otro y de ambos; una diferencia que habita entre la planificación y la conmoción, entre lo previsible y el acontecimiento, ese espacio indefinible de la contingencia donde todo puede ocurrir.

C. La lectura pedagógica de las diferencias

Como bien se sabe, mucho se ha trabajado en las últimas décadas para quebrar la lógica de homogenización y de exclusión que gobernó a las escuelas desde su fundación moderna. La grieta entre la educación común y la educación especial, por ejemplo, ha sido objeto de revisión por parte de las políticas públicas, así como del cuidado por parte de ciertos y determinados grupos sociales, étnicos, lingüísticos, religiosos, etc., que no habían sido integrados a la escolaridad general.

Las diferencias, así, se convirtieron en una cuestión pedagógica de prioridad, a veces condenadas a la óptica estrecha de una relación binaria —exclusión/inclusión, normal/anormal, común/especial—, y otras veces siguiendo la perspectiva de un abordaje especializado de individuos particulares en el interior de las escuelas regulares. En todos los casos, la pregunta que sobrevive es si las diferencias, así, en plural,

fueron comprendidas en los escenarios educativos según un lenguaje estrictamente pedagógico, o si bien ese lenguaje se ha visto afectado por discursos y dispositivos técnicos, jurídicos, morales, economicistas, politicistas, etc.

El origen latino de la palabra *diferencia* indica una cualidad o un accidente por el cual algo se distingue de otra cosa. Expresa variedad entre cosas de una misma especie. Sugiere una controversia, disensión u oposición de dos o más personas entre sí.

Aplicado a la danza y a la música, en la filosofía pesimista, esto es un acierto del mundo pensado como representación y no solo como voluntad, lugar que ocupan precisamente las artes y la ética²³. Razón por la cual se sugiere una diversa modulación, o un movimiento, que se hace en el instrumento, o con el cuerpo, bajo un mismo compás.

Sin embargo, ¿cuál es el sentido que la diferencia ha asumido o del que se ha apropiado la educación, sobre todo en tiempos en que la "inclusión de los diferentes" en la escuela se ha vuelto razón de Estado? La respuesta parece ser directa, casi sin matices: se asumen las diferencias como diversidad y la diversidad en tanto mención a sujetos o grupos de sujetos vistos como desiguales.

Los significados latinos de la palabra *diverso* son sorprendentes para la buena conciencia del léxico en vigencia: *diverso* proviene de 'opuesto', 'enemigo', 'alejado'. Opuesto al 'nosotros', enemigo de la idea de igualdad y de normalidad. Aquello que está alejado del sendero por el que todos transitamos. Nuestro deber, incluso educativo, es reconducir a los alejados al sendero correcto, hacerlos transitar por el mismo camino que pisamos a diario.

Hay aquí, evidentemente, una alteración de sentidos provocada por el pasaje de la diferencia a la diversidad, lo cual impulsa a plantear cuatro interrogantes:

- ¿En qué sentido es posible afirmar que la diversidad configura por sí misma y en sí misma un discurso más o menos completo, más o menos esclarecedor y más o menos revelador acerca del otro, de la alteridad? O, dicho de otro modo: ¿la diversidad está, acaso, en el lugar de la alteridad, ocupa (y por lo tanto desocupa) su sentido?
- ¿Qué sugiere esa identificación recurrente, insistente, que se produce entre diversidad y pobreza, desigualdad, marginación, sexualidad, extranjería, generación, raza, clases sociales, y, un poco más recientemente, su notorio apego a la discapacidad?

23 Luis Fernando Moreno Claros. SCHOPENHAUER: VIDA DEL FILÓSOFO PESIMISTA. Editorial Algaba. (2005).

- ¿Qué grado de sinonimia o antinomia puede pensarse entre la diversidad y la diferencia?
- Y, por último, ¿en qué medida el anuncio y el enunciado de la diversidad ofrece una perspectiva de cambio pedagógico? Y además, ¿se esfumaría, de ese modo, la separación radical entre lo común y lo especial, no solo desde el punto de vista de las instituciones, los programas y las poblaciones, sino sobre todo en su dimensión más simbólica?

Da la sensación de que hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de recitado que apunta insistentemente hacia 'otros extraños', en cuanto mero ejercicio descriptivo de una determinada exterioridad compulsiva: así, 'ellos' son los diversos, 'ellos' poseen atributos que hay que remarcar y denotar como 'diversidad'. Si la palabra *diversidad* no contribuye a borrar de una vez esa violenta frontera que separa el 'nosotros' del 'ellos', estaría yendo entonces en la dirección opuesta, esto es, haciendo del nosotros algo común, o civil.

II. ANÁLISIS COMPARATIVO

1. Colombia: Institucionalidad en niveles

Teniendo en cuenta que, mediante la Constitución Política de 1991, Colombia se proclamó como un Estado Social de Derecho, lo cual implica que "todos los poderes públicos luchan a favor de un orden socialmente justo"²⁴, se estableció una nueva institucionalidad que incorpora la participación ciudadana en un sistema que promueve la descentralización en la gestión de la educación²⁵.

De acuerdo con lo planteado por Gropello²⁶, el modelo de descentralización educativo empleado en Colombia responde a una reforma de tipo principal y a dos agentes: el Ministerio de Educación, ente de nivel central que actúa como principal; y las secretarías regionales de Educación y entidades territoriales como agentes locales, las cuales funcionan de manera complementaria.

24 Guillermo Escobar. INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA JURÍDICA DE LOS DERECHOS HUMANOS. Trama Editorial. (2005).

25 Ministerio de Educación Nacional. *Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia*. 2001.

26 Gropello, E. (1999). Los modelos de descentralización educativa en América Latina. *Revista de la Cepal*, 68

A. PRIMER NIVEL: Descentralización y regulación

Así es como, en la actualidad, el Ministerio de Educación es el encargado de definir las políticas públicas en el área de educación a nivel nacional. En el artículo 13 de la Ley 361 de 1997, se estipula que:

Establecerá el diseño, producción y difusión de materiales educativos especializados, así como de estrategias de capacitación y actualización para docentes en servicio. Así mismo, deberá impulsar la realización de convenios entre las administraciones territoriales, las universidades y organizaciones no gubernamentales que ofrezcan programas de educación especial, psicología, trabajo social, terapia ocupacional, fisioterapia, terapia del lenguaje y fonoaudiología entre otras, para que apoyen los procesos terapéuticos y educativos dirigidos a esta población.

De igual manera, delegan a las Secretarías de Educación regionales el desarrollo y el impulso del mejoramiento de la educación, y certifican a las entidades territoriales, que son los organismos encargados de administrar el servicio educativo.

A partir de la Resolución 2565 de 2003, se delega a las entidades territoriales la organización de la oferta educativa de acuerdo con la condición de discapacidad para las poblaciones con necesidades educativas especiales. Las instituciones educativas deben ajustar el Proyecto Educativo Institucional, con las orientaciones pertinentes para la población que abarquen.

El Decreto 470 establece que estas entidades son las que contratan los servicios de apoyo pedagógico para la prestación o promoción de la educación especial, de forma tal que se delegan a estas entidades de nivel medio facultades mediadoras de la oferta y apoyos educativos para la población, en busca de generar atención universal a niños y niñas con o sin necesidades educativas especiales.

De acuerdo con la Ley 115 de 1994, en el capítulo primero, es el Gobierno nacional el que brinda "ayuda especial a las entidades territoriales, para establecer aulas de apoyo especializadas en los establecimientos educativos estatales de su jurisdicción que sean necesarios para el adecuado cubrimiento con el fin de atender en forma integral, a las personas con limitaciones"²⁷. Permite que, aunque las funciones se encuentren delegadas a entidades de menor nivel, haya una constante retroalimentación y *ayuda especial* concretada a través de la asesoría, en el momento de implementar las aulas.

27 Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. Diario oficial N.º 41.214.

Esta ley “sin embargo, no tenía una injerencia real sobre la administración de los recursos financieros, sino que, por el contrario, estaban sujetos a las decisiones de los gobiernos territoriales”²⁸. Aunque sí apoya en la reglamentación y la conformación de la comunidad educativa, como el conjunto de agentes involucrados en el proceso cognitivo y de aprendizaje de la sociedad, siendo integrada por estudiantes, educadores, padres de familia o acudientes, egresados, directivos docentes y administradores escolares.

B. SEGUNDO NIVEL: Financiamiento de la educación e inclusión y diferencia

Teniendo en cuenta que el informe entregado en 1997 por la Comisión de Racionalización del Gasto y de las Finanzas Públicas estipula que, en muchos casos, los municipios más pobres del país recibieron menos transferencias por estudiantes que los municipios considerados ricos²⁹, en el 2001 se creó el Sistema General de Participaciones (SGP), el cual reguló que los recursos destinados a la educación debían ser distribuidos de acuerdo con la población atendida.

La Ley 715 de 2001 regula las transferencias de la nación hacia las entidades territoriales y la distribución de los recursos en función de la cantidad de niños y niñas matriculados. También, dentro de las competencias de la nación, señala la definición anual de la asignación establecida por cada estudiante, así como que las entidades territoriales deben administrar y distribuir en los municipios los recursos provenientes del SGP.

Las entidades territoriales en Colombia son las encargadas de distribuir a los estudiantes en las instituciones de educación pública, y de manera simultánea, administran la distribución de recursos en relación con la cantidad de niños y niñas. Por tal razón, no existe competencia entre las instituciones educativas estatales por la demanda de estudiantes, ya que esta entidad de nivel medio es la encargada de asignar los cupos de acuerdo con la disponibilidad educativa y las necesidades de cada estudiante.

Según la Ley 60 de 1993, la financiación de los programas de necesidades educativas especiales se realiza a través de los recursos asignados a los departamentos, distritos o municipios, al igual que mediante las transferencias que realiza la

28 José David Piñeros. DESCENTRALIZACIÓN, GASTO PÚBLICO Y SISTEMA EDUCATIVO OFICIAL COLOMBIANO: UN ANÁLISIS DE EFICIENCIA Y CALIDAD. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia. (2010). Pág. 14.

29 *Id.*

nación a las entidades territoriales bajo el sistema de cofinanciación. Así se definen los mecanismos que permiten la planificación y gestión de programas y proyectos para la adecuada atención, y dicha financiación debe estar sustentada en el plan territorial educativo.

El sistema considera diversos mecanismos de subsidio con el fin de apoyar las instituciones, los planes, las experiencias y los programas que estén orientados hacia el mejoramiento de la atención para personas con necesidades educativas especiales.

Con base en lo anterior, se proyecta “el incremento de la oferta en aquellas entidades territoriales en donde la oferta pública fuera insuficiente, mediante el aprovechamiento de la capacidad excedentaria de los establecimientos privados”³⁰, de forma tal que se genere mayor cobertura en la oferta educativa.

Sin embargo, generar la opción de subsidios a instituciones privadas permite que algunas entidades territoriales contraten instituciones de menor costo, con baja calidad y sin mayores conocimientos o adaptaciones que promuevan la inclusión educativa.

Por otra parte, y de acuerdo con los datos obtenidos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane), hacia el año 2010 en el país había 146 247 niños y niñas entre 5 y 20 años en situación de discapacidad permanente, de los cuales 83 101 asistían a una institución educativa, dejando por fuera del sistema educativo a 63 146 niños y niñas. Hacia el año 2011, del total de la población en este mismo rango de edad (10 902 848), había 8.415.799 estudiando en entidades públicas, 1 895 529 en privadas y 591 520 mediante instituciones financiadas.

Así es como se aprecia que cerca del 77,19 % de la población asiste a establecimientos estatales. Teniendo en cuenta que cerca del 43,2 % de las niñas y los niños en situación de discapacidad no asisten a ninguna institución educativa, se observa que, aunque el financiamiento se encuentra establecido por la ley, la alta demanda de estudiantes aún supera la oferta y el acceso a la educación.

C. TERCER NIVEL: Recepción en la sociedad civil y diferencia

Es marcada la diferencia derivada de la información de los cuerpos normativos que desde hace más de una década recorren el vertebamiento de la institucionalidad y la legalidad en la Colombia del posconflicto. De este atisbo, meramente cronológico, es posible colegir no solo una primacía o anterioridad que devela una preocupación del Constituyente colombiano desde la época de los noventa, sino también una

30 *Id.* Pág. 20.

conciencia cultural que tiene y ha permitido una acogida más amplia y profunda a diferencia de otros países, como el caso chileno.

No obstante, lo anterior no ha implicado estar exentos de trabas y retrocesos tanto en el plano gubernativo como en el plano judicial y en el marco amplio de la sociedad civil colombiana.

Con todo, el espectro de las regulaciones y su especificación manifiestan un deseo de integración y armonización (con los problemas interiores que toda acción de este tipo implica), pero que, tanto por la cronología como por las vivencias sociales, denotan niveles crecientes de comprensión de la diferencia y de las políticas de inclusión institucionalizadas.

2. Chile: Institucionalidad en dos niveles

A. PRIMER NIVEL: Regulación centralizada

De acuerdo con el desarrollo social, económico y político que ha presentado el país desde la década de los ochenta, el sistema educativo ha tenido grandes cambios y modificaciones. De tal forma, la descentralización se dio inicialmente como un ajuste estructural y evolucionó hacia una modificación pedagógico-curricular que busca mejorar la calidad educativa mediante la intervención del Estado, a través de programas de discriminación positiva³¹.

Estas políticas descentralizadoras y privatizadoras buscaban la eficiencia de los recursos a través de la competencia entre instituciones, fomentar al sector privado para aumentar la oferta educativa y, finalmente, traspasar las funciones del Ministerio de Educación a los municipios³². Esto conlleva una institucionalidad en dos niveles, que transfiriere "la operación de los servicios educativos y asigna esa responsabilidad a las entidades locales. En otras palabras, centraliza el poder y descentraliza la administración"³³.

Según lo planteado por Gropello³⁴, el modelo de descentralización educativo empleado en Chile responde a una reforma de tipo principal/agente, en la que se

31 Alejandra Candía. *Razones y estrategias de la descentralización educativa: un análisis comparado de Argentina y Chile*. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN 34. 2004.

32 Cristián Cox. *LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES DE CHILE EN LAS ÚLTIMAS DOS DÉCADAS DEL SIGLO XX*. Editorial Universitaria S.A. (2003).

33 Moyra Marcela Castro-Paredes. *Política, educación y territorio en Chile (1950- 2010). De las acciones colectivas a las acciones del mercado*. EDUCACIÓN Y EDUCADORES 1. 2012. Pág. 97-114.

34 Emmanuela Di Gropello. *Los modelos de descentralización educativa en América Latina*. REVISTA DE LA CEPAL 68. 1999.

encuentra el Ministerio de Educación, ente de nivel central que actúa como principal, y un agente local con poca participación como lo son los municipios.

Respecto a la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales, en el Ministerio de Educación se encuentra la Unidad de Educación Especial, cuyas funciones son la organización y el diseño de políticas, y la ejecución de tareas de seguimiento y evaluación en el campo de la educación de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, por su parte, tienen la tarea de implementar las políticas educativas, supervisando y apoyando técnicamente a las instituciones que se especializan en educación especial.

Estas políticas se ejecutan por medio de equipos interdisciplinarios y supervisores que, de igual manera, apoyan a la Unidad de Educación Especial en su diseño. En cuanto a la determinación de los recursos financieros, se implementan según lo propuesto por la Coordinación Nacional de Subvenciones, que a través de inspectores fiscaliza a las instituciones educativas creando actas del proceso de educación especial en dichos establecimientos, ya sean municipales o particulares subvencionados. Respecto a estos últimos, es decisión de los sostenedores de la institución implementar tales programas en sus establecimientos, mediante una decisión voluntaria³⁵. Se genera así que la atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales no sea de carácter obligatorio y esté sujeta a la *voluntad* de los sostenedores.

Sin embargo, y teniendo en cuenta que los establecimientos municipales también se postulan a la subvención de los proyectos de integración, existe "una mayor integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sector municipal por sobre el particular subvencionado"³⁶. Pero con base en la necesidad de instaurar categorías diagnósticas para los estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias o permanentes, "se inicia un círculo regulatorio que más que abrir espacios de participación, los restringe. Dependiendo de cuánto se aleje el desempeño académico de este sujeto especial con respecto al currículum regular chileno"³⁷.

35 Ministerio de Educación de Chile. *Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. 2005.

36 Ana María Torres. *Estudio de los proyectos de integración escolar de primer año de Educación Básica en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso*. PERSPECTIVA EDUCACIONAL, FORMACIÓN DE PROFESORES 1. 2013. Pág. 124-146, 140.

37 Marta Infante. *Desafíos de formación docente: inclusión educativa*. ESTUDIOS PEDAGÓGICOS 1. 2010. Pág. 287-297.

B. SEGUNDO NIVEL: Financiamiento

En Chile, el sistema de subsidio educacional, también conocido como sistema de *voucher* por estudiantes, busca la canalización de los recursos que financian la educación hacia los sostenedores, las municipalidades y las instituciones privadas-subvencionadas, con base en la matrícula y asistencia mensual de los estudiantes en las instituciones educativas, siendo así un incentivo para motivar la asistencia a clases de los estudiantes³⁸.

Tiana³⁹ sostiene que esta decisión posibilita la igualdad de oportunidades para todos los niños y las niñas, ya que aquellos de nivel socioeconómico bajo pueden acceder a instituciones privadas en otras zonas que satisfagan las necesidades o los requerimientos que los padres consideren ideales para sus hijos. Este modelo de financiación ha fomentado el financiamiento a la demanda (versus un sistema de financiamiento de la oferta), otorgando a las familias o apoderados la decisión de la institución donde desean proporcionar la educación a los niños o niñas. Se sigue así lo planteado por Castro-Paredes como una "lógica neoliberal, tecnocrática y subsidiaria predominante, incluyendo refuerzos explícitos sobre la ineludible tarea de descentralizar la gestión educativa, de lograr la participación de la comunidad en la educación local y de entregar a los padres la elección del colegio de sus hijos"⁴⁰.

No obstante, se debe tener en cuenta que la oferta de este tipo de instituciones es baja. Por tanto, los niños con necesidades educativas especiales, permanentes o no, tienen posibilidades limitadas, ya que las instituciones, mediante el proceso de selección de estudiantes, tienen la autonomía de elegir sus futuros alumnos. Se genera entonces, como lo plantea la Oede, "una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Por tanto, el intervencionismo activo del centro está limitado por mecanismos de mercado"⁴¹.

De igual manera, aunque el Estado proporcione subsidios a la movilización mediante los pases escolares a los estudiantes, se genera un gasto adicional tanto económico como en tiempo para los padres, cuidadores o apoderados, así como para el Estado.

Teniendo en cuenta que la libre elección del apoderado, en cuanto a la escogencia de la institución a la que desea ingresar el estudiante, se basa en el principio de que

38 Cristián Cox, *supra*, nota 31.

39 Alejandro Tiana Ferrer. (2002). *La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en educación*. Ed. Aurora Ruiz González. LA ESCUELA PÚBLICA. EL PAPEL DEL ESTADO EN LA EDUCACIÓN. Biblioteca Nueva. (2002). Pág. 49-70.

40 Castro-Paredes, *supra*, nota 32.

41 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. 2004.

todos pueden acceder a la misma información —siendo esto un decisor racional tal y como se sostiene desde el *public choice*—, se puede cuestionar dicha libertad, puesto que existe un sesgo no solo en el número de sostenedores que acceden de manera voluntaria a implementar proyectos de integración escolar, sino también en la oferta de instituciones de educación especial⁴².

Por otra parte, y de acuerdo con los datos obtenidos en la encuesta CASEN⁴³, se evidencia que el 6,3 % de la población total del país se encuentra en situación de discapacidad permanente, con el 2,5 % entre los 0 y 17 años. Respecto al nivel educativo, se observan significativas diferencias entre la población con y sin discapacidad, con el 19,4 % de las personas en situación de discapacidad sin educación formal, frente al 10,9 % de las personas sin esta situación. Por tal razón, y teniendo en cuenta que las modificaciones al financiamiento de la educación se hicieron con el fin de garantizar el acceso a la población, con igualdad de oportunidades, en la práctica se observa que aún hay inequidad entre el acceso de la población con y sin discapacidad, donde “no todos los niños y jóvenes acceden a la escuela, se mantienen en ella y progresan hasta completar sus estudios y graduarse oportunamente de la enseñanza secundaria”⁴⁴. Es necesario asegurar, desde la política pública y el seguimiento oportuno a esta, el acceso y la equidad de todos los niños y las niñas con o sin situación de discapacidad, a fin de evitar el abandono y la deserción.

III. CONCLUSIONES

¿Qué puede aportar una mirada filosófica y literaria a una probable idea —aunque difusa— de una pedagogía de las diferencias?

En primer lugar, que las diferencias no son el carácter negativo de la identidad, su contracara velada, y por lo tanto, una cualidad de la cual un individuo deba despojarse para poder “ser-aprender como los demás”. Por el contrario, se trataría de un movimiento que está en medio de una relación, que la hace diferir de sí misma y de otras relaciones, y que plantea un escenario que considera la singularidad del vínculo pedagógico en el interior de una proposición inicial de igualdad —pero no de equivalencia—.

42 Miñana y Rodríguez, *supra*, nota 14.

43 Ministerio de Desarrollo Social de Chile. *CASEN 2011. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. 2011.

44 José Joaquín Brunner y Gregory Elacqua. *Capital humano en Chile: entre la desigualdad y la efectividad*. MENSAJE 524. 2003. Pág. 2.

En segundo lugar, y en consonancia con lo anterior, que las diferencias no son atributos esenciales de individuos sino de relaciones; puntos de partida para hacerse presente en las prácticas pedagógicas no ya bajo la humillación de la exclusión o la pretensión de la inclusión, sino de una conversación sobre “aquello que nos pasa y hacemos” en el interior de las instituciones educativas.

De este modo, habrá que pensar si el educador que presta atención a las diferencias no es aquel que se hace presente de otra manera a la hora de educar. Y es que si no estamos presentes, ninguna percepción ni ninguna relación de y entre diferencias pueden hacerse posibles. Pero ¿qué significa estar presentes si no estar atentos, escuchar abiertos a la conversación, pero también estar tensos, algo desnudos y sin saber cómo llamar a las cosas por su nombre, con eso que nos pasa en el presente?

Estar presentes podría significar que nuestra presencia —es decir, nuestro cuerpo— siente, padece; que esa presencia no puede postergarse ni hacia atrás ni hacia delante: se trata de un aquí y un ahora que podría ser ancho y largo pero que no puede ser ni antes ni después; que estar presente supone la debilidad o la fragilidad de un “yo” centrado en sí mismo, egoísta, encerrado; que la presencia es presencia plural, presencia entre varios, entre muchos, entre cualquiera, entre desconocidos; que, también, otra presencia entra en la nuestra, a veces hace nido, otras veces atropella, otras tantas pasa desapercibida y otras se vuelve, casi por azar, presencia esencial.

Estar entre diferencias es, siguiendo una metáfora literaria, estar entre desconocidos. Decía Elías Canetti “Lo más importante es hablar con desconocidos. Pero hay que ingeniárselas para que ellos hablen, y el papel de uno es hacerles hablar. Cuando esto resulta imposible, ha empezado la muerte”⁴⁵. Los desconocidos encarnan una verdad posible, aparente, sencilla, que está quizás en la punta de nuestra lengua. Lo contrario de aquellos que nos imponen su voz, la sobreponen a toda costa, exponen su punto de vista como si se tratara en efecto del mundo en sí mismo, nos retuercen con su estridencia, con ese barullo y tumulto de palabras que de tanto sonar ya no suenan ni resuenan.

IV. REFERENCIAS

Alejandra Candia. *Razones y estrategias de la descentralización educativa: un análisis comparado de Argentina y Chile*. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN 34. 2004. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie340899>

45 Elías Canetti. *LA ANTORCHA AL OÍDO*. Editorial Debolsillo. (2011).

- Alejandro Tiana Ferrer. (2002). *La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en educación*. Ed. Aurora Ruiz González. LA ESCUELA PÚBLICA. EL PAPEL DEL ESTADO EN LA EDUCACIÓN. Biblioteca Nueva. (2002). Pág. 49-70.
- Ana María Torres. *Estudio de los proyectos de integración escolar de primer año de Educación Básica en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso*. PERSPECTIVA EDUCACIONAL, FORMACIÓN DE PROFESORES 1. 2013. Pág. 124-146.
- Carlos Miñana Blasco y José Gregorio Rodríguez. (2003). La educación en el contexto neoliberal. Ed. Darío Restrepo Botero. LA FALACIA NEOLIBERAL. CRÍTICA Y ALTERNATIVAS. Editorial Universidad Nacional de Colombia. (2003). Pág. 285-321.
- Carlos Skliar e Inés Dussel. (2011). *From Equity to Difference: Educational Legal Frames and Inclusive Practices in Argentina*. Eds. Alfredo J. Artiles, Elizabeth B. Kozleski y Federico R. Waitoller. INCLUSIVE EDUCATION. EXAMINING EQUITY ON FIVE CONTINENTS. Harvard University Press. (2011). Pág. 185-200.
- Cristián Cox. LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES DE CHILE EN LAS ÚLTIMAS DOS DÉCADAS DEL SIGLO XX. Editorial Universitaria S.A. (2003).
- Elías Canetti. LA ANTORCHA AL OÍDO. Editorial Debolsillo. (2011).
- Emmanuela Di Gropello. *Los modelos de descentralización educativa en América Latina*. REVISTA DE LA CEPAL 68. 1999.
- Gilles Deleuze. (2002). DIFERENCIA Y REPETICIÓN. Amorrortu Editores.
- Giovanni Sartori. LA POLÍTICA: LÓGICA Y MÉTODO EN LAS CIENCIAS SOCIALES. Fondo de Cultura Económica. (1987).
- Georges Kalinowski. Problemas abiertos en la filosofía del derecho. Doxa 1. 1984. Pág. 113-128. Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11049/1/Doxa1_25.pdf
- Gregorio Peces-Barba. (1989). SOBRE EL FUNDAMENTO DE LOS DERECHOS HUMANOS. UN PROBLEMA DE MORAL Y DERECHO. Universidad Carlos III de Madrid. (1989). Disponible en: https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/12917/sobre_Peces_1989.pdf
- Guillermo Escobar. INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA JURÍDICA DE LOS DERECHOS HUMANOS. Trama Editorial. (2005).
- John L. Austin. ¿CÓMO CONSTRUIR COSAS CON PALABRAS? Editorial Universidad Arcis. (1995).

José David Piñeros. DESCENTRALIZACIÓN, GASTO PÚBLICO Y SISTEMA EDUCATIVO OFICIAL COLOMBIANO: UN ANÁLISIS DE EFICIENCIA Y CALIDAD. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia. (2010). Disponible en: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/7238>

José Joaquín Brunner y Gregory Elacqua. *Capital humano en Chile: entre la desigualdad y la efectividad*. MENSAJE 524. 2003.

Jürgen Habermas. *Sobre el desarrollo de las ciencias sociales y las ciencias del espíritu en la República Federal de Alemania*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. TEXTOS Y CONTEXTOS. Ariel. (1995).

Mary Warnock. *Encuentro sobre necesidades de educación especial*. REVISTA DE EDUCACIÓN 1 (Extra). 1987. Pág. 45-73. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18611>

Miguel Ángel Vázquez Ferreira. *La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social*. NÓMADAS. REVISTA CRÍTICA DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS 1. 2008. Pág. 221-232. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/35130/>

Moyra Marcela Castro-Paredes. *Política, educación y territorio en Chile (1950- 2010). De las acciones colectivas a las acciones del mercado*. EDUCACIÓN Y EDUCADORES 1. 2012. Pág. 97-114. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n1/v15n1a07.pdf>

Leonidas Ramos Morales. *Método comparado: precisiones y características*. REVISTA DE CIENCIA POLÍTICA 16. 2012.

Luigi Ferrajoli. PRINCIPIA IURIS. Editorial Trotta. (2011).

Marta Infante. *Desafíos de formación docente: inclusión educativa*. ESTUDIOS PEDAGÓGICOS 1. 2010. Pág. 287-297. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

Martha Nussbaum y Amartya Sen. LA CALIDAD DE VIDA. Fondo de Cultura Económica. (1996).

Ministerio de Desarrollo Social de Chile. *CASEN 2011. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. 2011. Disponible en: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2011/001_CASEN_2011.pdf

Ministerio de Educación de Chile. *Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. 2005. Disponible en: <https://centroderecursos.educarchile.cl/handle/20.500.12246/2947>

Ley 60 de 1993. Por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias de conformidad con los artículos 151 y 288 de la Constitución Política y se distribuyen recursos según los artículos 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones. Agosto 12 de 1993. Diario oficial N.º 40.987.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. Diario oficial N.º 41.214.

Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con en situación de discapacidad y se dictan otras disposiciones. Febrero 7 de 1997. Diario oficial N.º 42.978.

Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Diciembre 21 de 2001. Diario oficial N.º 44.654.

Luis Fernando Moreno Claros. SCHOPENHAUER: VIDA DEL FILÓSOFO PESIMISTA. Editorial Algaba. (2005).

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. 2004. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/1990021x>

Pilar Arnáiz Sánchez. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA ESCUELA PARA TODOS. Aljibe. (2003).

Resolución 2565 de 2003. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Octubre 24 de 2003.

Unesco. *Taller internacional sobre inclusión educativa. América Latina-Regiones Cono sur y Andina*. 2007. Disponible en: <https://docplayer.es/15106366-Educacion-inclusiva-taller-internacional-sobre-inclusion-educativa-america-latina-regiones-cono-sur-y-andina-buenos-aires-12-14-de-septiembre.html>

Yolanda Meyenberg. *Política comparada*. Comps. Laura Baca, Judit Bokser-Liwerant, Fernando Castañeda, Isidro Cisneros y Germán Pérez. LÉXICO DE LA POLÍTICA. Flacso. (2000). Pág. 559-562.

Veiga-Neto, A. *Nietzsche y Wittgenstein: herramientas para pensar la diferencia y la pedagogía*. MUTATIS MUTANDIS 1. 2009. Pág. 122-133.

World Health Organization (WHO). INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF FUNCTIONING, DISABILITY AND HEALTH: ICF. WHO. (2001). Disponible en: <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>