



Educación para todos: reflexiones en torno al concepto de inclusión social y educativa

Lilián Berardi | Selva García Montejo

Maestras. Mag. en Sociología. Docentes de Sociología y Sociología de la Educación en IINN e IPA.

Presentación

La institución escuela, en tanto sistema universalizado de educación, fue fundada anclada en las bases de la modernidad, guiada por la idea de que la educación era un camino para el logro del progreso social. De hecho, universalizar la educación supuso, entre otras cosas, democratización, conceptualización de que la escuela operara como canal de movilidad social, además de dignificadora, en el sentido de que la cultura era una forma de acercar a los sujetos las capacidades necesarias para conocer el mundo y ser partícipes del mismo.

La fe en la ciencia, el valor del conocimiento científico, fueron bases de una tradición racionalista moderna que posibilitaría que el individuo se emancipara de las “viejas” ideas y prenociones propias del conocimiento vulgar.

En este sentido, desde el Estado se buscó garantizar el derecho a la educación porque, de esta forma, también se fortalecía el propio Estado. Acceder a la cultura, democratizar la escuela

a todos, posibilitaría superar las desigualdades de origen y transmitir valores universales. Una escuela que homogeneizara, la “educación única”, idea planteada por autores como E. Durkheim¹. Socialización, control, transmisión de conocimientos, conformación de la personalidad, fueron presupuestos básicos de la función de la escuela, escuela controlada por el Estado, de modo de formar ciudadanos “leales” al mismo para lograr la cohesión social, así como ir conformando y fortaleciendo la identidad nacional.

Hoy día, se asiste a una sociedad distinta, sociedad planetaria, globalizada desde el punto de vista político, económico, social, cultural. Una sociedad en la que las tecnologías de la información y la comunicación son la base de la revolución tecnológica. En este proceso de transformación estructural, el conocimiento y el acceso a la información son los pilares fundamentales.

Manuel Castells (1994) define la economía global:

«Una economía global es una economía en donde todos los procesos trabajan como una unidad en tiempo real a lo largo y ancho del planeta. Esto es, una economía en la que el flujo

¹ La temática de la educación única y múltiple fue planteada por el autor en sus cursos y conferencias, que fueron recopilados en la obra *Educación y Sociología*.



de capital, el mercado de trabajo, el mercado, el proceso de producción, la organización, la información y la tecnología operan simultáneamente a nivel mundial.»

El autor plantea la interconexión del mundo a través de flujos de información y comunicación. Sin embargo aclara que, a la vez que el planeta se encuentra conectado en redes y flujos, se trata de una situación selectiva, ya que muchos países y regiones del mundo han quedado marginados por la expansión de la citada economía informacional global. Estamos en un mundo de redes y flujos. Como señala Castells (1994):

«Las redes organizan las posiciones de actores, organizaciones e instituciones en las sociedades y las economías. La relevancia social de cualquier unidad social está condicionada por su presencia o ausencia en las redes específicas. La ausencia en la red dominante lleva a una estructura irrelevante.»

Por lo tanto resulta fundamental el lugar que cada sociedad o persona ocupe en la red, dado que se trata de redes que se originan en sociedades desiguales, grupos e individuos desiguales. Se crean asimetrías entre diversos

grupos sociales, en función de su posición en la red, y del mayor o menor acceso y control del conocimiento y la información.

La escuela, sin lugar a dudas, es el primer peldaño en este proceso de apropiación de la cultura y el conocimiento, escuela que incluya a todos y que posibilite el desarrollo pleno de las potencialidades individuales. Escuela inclusiva, escuela democrática, escuela igualadora. Una educación para la inclusión social supone una educación para todos, educación de calidad, que posibilite no solo el acceso al sistema educativo, sino también la permanencia y la formación crítica para un mundo en constante cambio. En síntesis, el concepto de educación para todos se encuentra fuertemente imbricado al de derecho a la educación.

El derecho a la educación. Una mirada más allá de lo normativo

Según Marshall y Bottomore (1998):

«El derecho social a la cultura y a la educación tienen carácter fundamental, no sólo porque de él depende la dignificación humana, al poder enriquecer posibilidades de su desarrollo, sino que lo es porque se entrelaza con otros derechos civiles, políticos y económicos de las personas, capacitándolas para el ejercicio de los mismos, posibilitándolos y potenciándolos.»

En las sociedades actuales, el derecho a la educación tiene una lectura ampliada; ya no solo implica la consolidación del acceso al sistema educativo, sino que es parte de marcos políticos y sociales específicos que permiten la adecuación imprescindible con la realidad.

El derecho a la educación, desde una perspectiva dinámica, nos enfrenta al reconocimiento de *roles de la educación*, ya que este derecho tiene que hacerse visible, viable, supone oportunidades, garantías, construcción de identidad. Este derecho a educarse ha de trascender lo normativo, lo jurídico. La educación se vuelve una alternativa, pero no debe dejar de ser transformadora, de desarrollar la virtud de “alterar”. Referir a *roles de la educación como derechos*, o sea, a los papeles que desempeña la misma, implica subrayar que esta no tiene, hoy, una única intención, a diferencia de la educación tradicional que apuntaba a concebir ciudadanos y, por tanto, el eje central era la solidaridad y los valores. Hoy se habla en plural respecto a los *roles de la educación*, roles que se han ido

transformando y trascendiendo la función originaria -sin dejarla de lado-. De hecho, hoy la educación debe cumplir nuevas funciones en la nueva sociedad: promover el análisis crítico de la realidad como vía hacia la integración socio-cultural en la actual sociedad globalizada.

Bernard Charlot (2002), refiriendo a los principios básicos de la educación en una sociedad más solidaria, democrática, igualitaria y justa, expresa que la educación es un derecho, no una mercancía, no es prioritariamente un instrumento de desarrollo económico y social. Tampoco es específicamente preparación para el mercado de trabajo.

«La educación es, fundamentalmente, el triple proceso por el cual, de modo indisociable, el niño deviene ser humano, miembro de una sociedad y de una cultura en un momento y en un lugar particulares, un sujeto con su historia personal. Ella es movimiento de hominización, de socialización, de subjetivación. Ella es cultura, como ingreso a universos simbólicos, como acceso a una cultura específica, como movimiento de construcción de sí mismo. Ella es derecho al discernimiento, derecho a las raíces, derecho a un futuro. Ella es derecho a lo universal, derecho a la diferencia cultural, derecho a la originalidad personal.» (Charlot, 2002)

Referir al derecho a la educación implica pensar en una educación para todos, lo que significa educación para la inclusión social.

Alcance y significación de la Educación para Todos

El objetivo de la Educación para Todos supone, aunque en sentido más abarcativo, lo que ya expresaba Aguerrondo (1998):

«Repensar el modelo educacional y escolar actual en la búsqueda de un modelo alternativo, pertinente y adecuado a las necesidades y posibilidades específicas -financieras entre otras- de cada realidad nacional. La EPT es posible desde una visión genuinamente expandida y renovada de la educación que, una vez más, confíe e invierta en la gente, en sus capacidades y en su potencial...»

En el mes de abril del año 2000, 164 gobiernos y organizaciones asociados plantearon, en Dakar, seis objetivos de la Educación para Todos, enmarcados en un plan concreto de acción. Los mismos fueron: *atención y educación de la primera infancia, universalización de la enseñanza primaria, atención de las necesidades de aprendizaje de*

jóvenes y adultos, alfabetización de adultos, logro de la paridad e igualdad entre los sexos y calidad de la educación. La Educación para Todos ha tenido una preocupación recurrente durante la última década. El informe “Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la EPT en el mundo/2008” (UNESCO, 2008) plantea el estado de situación desde el año 2000. En el mismo se destaca: *aumento del número de niños escolarizados en la enseñanza primaria; sigue representando un obstáculo el costo de la escolaridad para el acceso a la educación de millones de niños y jóvenes, pese a la supresión de los derechos de matriculación en primaria decretada en 14 países después del año 2000; el objetivo de la paridad entre los sexos no se ha alcanzado; un número creciente de evaluaciones efectuadas a nivel internacional, regional y nacional ponen de manifiesto que los resultados del aprendizaje son insuficientes y desiguales. Esto refleja en qué medida la escasa calidad de la educación está comprometiendo el logro de la EPT; los gobiernos nacionales y los donantes han privilegiado la escolarización formal en primaria con respecto a los programas de atención y educación de la primera infancia, y los programas de alfabetización y adquisición de competencias prácticas destinados a los jóvenes y adultos, a pesar de la influencia directa que estos programas tienen en el logro de la universalización de la enseñanza primaria y la paridad entre los sexos.* En la propuesta de la Educación para Todos se considera que está en manos de las instituciones y de sus actores, la posibilidad de revertir, desde el sistema educativo, la situación de inclusión o exclusión que viven niños y adolescentes en el siglo XXI.

Por otra parte, el “Informe sobre Desarrollo Humano para MERCOSUR 2009-2010. Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano” (PNUD, 2009) plantea que los países del MERCOSUR tienen una situación social, histórica y económica distinta; por lo tanto, los jóvenes de estos países tienen también características diferentes. A pesar de ello, algunos problemas y desafíos son similares. Según el citado informe, aunque en los últimos años la pobreza se ha visto reducida en el marco del crecimiento económico,



persiste la diferenciación social. Desigualdad, polarización y exclusión social, son procesos que se refuerzan mutuamente.

En Argentina, Brasil y Uruguay, los desempleados jóvenes son casi el 60% del total de desempleados. Se suma a ello, el alto grado de informalidad laboral entre los jóvenes “ocupados”.

Los datos que proporciona el Informe 2009-2010 muestran que existen altos saldos de exclusión en los cuatro países del MERCOSUR y niveles altos de inclusión desfavorable. En lo referente a la exclusión -pobreza crónica-² los datos revelan un 19% para el Gran Buenos Aires, un 15,7% para Brasil, un 34,3% para el caso de Asunción y un 9,6% para Uruguay. Cuando se presta atención a la inclusión desfavorable -o pobre vulnerable y pobreza transitoria³- nuestro país presenta un 5,5% para el primer caso y un 15,8% para el segundo.

El Informe revela que aunque la asistencia a Secundaria se ha visto incrementada en la última década, las tasas de egreso son aún bajas en Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay.

Respecto a la calidad de la educación en Enseñanza Secundaria, las Pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) 2002 muestran niveles de desempeño diferentes en los países del MERCOSUR. El 46% de los estudiantes de nuestro país que participó en las pruebas, no alcanzó los niveles básicos de competencia en Matemática.

La información presentada deja claro que existen situaciones de vulnerabilidad social y educativa, a pesar del aumento de niños escolarizados en Enseñanza Primaria.

² Es resultante de la combinación de bajos ingresos tanto en términos de ingreso corriente como de capacidad potencial de generar ingresos en función de la dotación de activos (educación, experiencia laboral), características personales que inciden en la formación del salario, como región y sexo, y otros factores relacionados al núcleo familiar que inciden en la inserción laboral (tomado del Informe sobre Desarrollo Humano para MERCOSUR 2009-2010).

³ La pobreza transitoria se entiende como la “combinación de bajos ingresos corrientes con capacidad potencial de generar ingresos”. Por otra parte, no pobre vulnerable significa combinación de ingresos corrientes de no pobreza, con baja capacidad potencial de generar ingresos (tomado del Informe sobre Desarrollo Humano para MERCOSUR 2009-2010).

Acerca de los conceptos de exclusión/inclusión social

Como señalan Supervielle y Quiñones (2005), a diferencia de conceptos como los de marginalidad y masa marginal, originarios de América Latina, los conceptos de exclusión y de inclusión tienen su nacimiento y desarrollo en Europa, y solo posteriormente son incorporados a la región latinoamericana.

Simultáneamente al momento en que en América Latina se debatía acerca del concepto de marginalidad, en Europa -específicamente en Francia- en la década de los 70 surgía el concepto de exclusión social. La exclusión era comprendida como disolución de las redes sociales.⁴

En cuanto al concepto de exclusión social, el mismo tiene sus raíces en los trabajos de Pierre Massé (1965) y luego de René Lenoir (1974). En el momento, el término hacía referencia a un pequeño grupo de personas que no lograban acceder a los beneficios del período de prosperidad, con tasas bajas de desocupación, estabilidad laboral, adecuados salarios y protección estatal. Estas personas se categorizaban como inadaptados. Es en la década de los años 90 cuando el concepto reaparece en Francia, como consecuencia del elevado número de desocupados y extranjeros sin documentación. El citado concepto, que posteriormente pasó a ser considerado en otros países europeos, especialmente en el marco de programas de la Unión Europea así como en los Estados Unidos, se extendió luego a los llamados países del Tercer Mundo y fue aplicado a los problemas de desarrollo. Surgieron en este marco, diferentes estudios focalizados en la temática de la exclusión, desde el eje político, económico, cultural, etcétera.



Foto: Concurso Fotográfico OE / Lourdes Erbalejo

En el caso de América Latina resulta interesante destacar que en el momento en que, desde las teorías desarrollistas, se teorizaba acerca del concepto de marginalidad, el énfasis era puesto en el hecho de que aquellos que se encontraban en esta situación saldrían de ella en la medida en que se integraran a las pautas y parámetros de la Modernidad. El logro de la inclusión social era considerado un proceso, al que los individuos y grupos llegarían en algún momento del desarrollo. Actualmente, sin embargo, referir al concepto de exclusión implica, según Supervielle y Quiñones (2005), reflexionar *«en términos de una categoría que se conforma con poblaciones que recientemente formaban parte de los incluidos»*.

De hecho, se transita hoy por lo que Beck, Giddens y Lash (2008) denominan la “segunda modernidad” o “modernización reflexiva”, para hacer la diferencia con la primera modernidad⁵.

En la segunda modernidad o modernidad reflexiva se produce una nueva imagen social, que supone redefiniciones en lo local. Las sociedades homogéneas, desarrolladas desde la perspectiva del Estado-Nación, se

⁴ Cabe señalar que esta situación incidía negativamente sobre una tradición histórica de integración social e integración de los ciudadanos en la sociedad francesa.

⁵ En la primera modernidad existen límites, claras demarcaciones, como se da en la distinción entre sociedad y naturaleza, entre yo y los otros, entre guerra y paz, así como entre Estados-Nación con fronteras antropológicamente predeterminadas, Estados que conforman el marco de decisión política.



transforman en sociedades mundiales locales -visión cosmopolita- a la vez que se producen cambios en los ámbitos institucionales locales. Esta modernidad reflexiva muestra una radicalización progresiva de la modernidad, que fractura las bases y marcos de la sociedad industrial y abre rutas a una modernidad diferente. Implica un cambio de la sociedad industrial que se origina de forma encubierta, no proyectada.

Siguiendo a Beck y Grande (2006) se asiste a una sociedad que denominan “*de riesgo*”; es el surgimiento de este tipo de sociedad lo que hace obsoleta a la sociedad industrial -moderna-. El concepto de sociedad de riesgo hace referencia a una etapa del avance de la sociedad moderna, en la que las instituciones de vigilancia social y el proteccionismo de la sociedad industrial ya no pueden controlar los riesgos de tipo político, económico, social e individual.

Uno de los riesgos sociales más importantes a los que podemos hacer referencia es el de la *exclusión social*. Situación que se ha erigido tanto en posibilidad como en realidad en América Latina y Uruguay.

Según Castells (2001), la exclusión es «(...) el proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado. (...) Normalmente (...) tal posición suele asociarse con la posibilidad de acceder a un trabajo remunerado relativamente regular al menos para un miembro de una unidad familiar estable. De hecho, la exclusión social es el proceso que descalifica a una persona como trabajador en el contexto del capitalismo».

El concepto de *exclusión* -así como el de su opuesto, el de *inclusión*- es un concepto multidimensional, ya que involucra diversas esferas de la realidad: económica, social y política. García Roca (1998) incorpora al análisis, los factores subjetivos. De hecho, el autor instituye tres dimensiones de la exclusión social: *estructural* -económica-, *contextual* -social- y *subjetiva* -personal-. En este sentido, referir a la exclusión es focalizar en un proceso cuya consecuencia es una triple ruptura: *ruptura laboral* (*exclusión del mercado de trabajo*); *ruptura de la pertenencia social*, *de las redes sociales*; y *quiebre de las significaciones*, *de la comunicación*, *desgaste de la confianza* y *la reciprocidad*.



Autores como Fitoussi y Rosanvallon (1997), y Kessler y Golbert (2000), hacen referencia a un proceso de acumulación de desventajas o fisuras, que redundan en la exclusión. Fisuras o fragilidades que constituyen una “etiqueta” en niños de sectores desfavorecidos, pero que también pueden emerger en familias de sectores medios cuando caen bajo la línea de pobreza.

Como expresa Tezanos (1999), el término *exclusión social* alude a una imagen dual de la sociedad, en el sentido de que existen grupos integrados y grupos excluidos. Según la Comisión de las Comunidades Europeas (1992), la exclusión social no solamente hace referencia a la insuficiencia de recursos financieros, ni se restringe a la participación en el mundo del empleo; se hace evidente en diferentes esferas: la de la vivienda, la de la educación, la de la salud o la del acceso a los servicios.

Por otra parte, solo es posible un acercamiento al concepto de exclusión si se lo comprende como antítesis del concepto de inclusión social. O sea, nos enfrentamos a sociedades duales, en las cuales existen sectores excluidos y sectores integrados. Los grupos excluidos se ubican al margen de los diferentes procesos relacionados con la ciudadanía social y que redundan en el bienestar personal, a través del otorgamiento de derechos y deberes en el ámbito del trabajo, la vivienda, la salud, la educación (Tezanos, 1999). La educación es un eje fundamental de la inclusión social, dada su fuerte correlación con el empleo y considerando que el mundo del trabajo actúa como vehículo de integración social. Complementa esta postura, la explicación de Subirats y otros (2004) cuando plantean que la integración tiene como pilares básicos: *el mercado, como fuente de intercambio y vinculación a la contribución colectiva de creación de valor; la redistribución, llevada a cabo por los poderes y administraciones públicas y las relaciones de reciprocidad que se desarrollan en el marco de la familia y las redes sociales.*

En el campo formativo, la educación ocupa un lugar de significación, dado que cumple dos funciones básicas: por un lado, posibilita la integración al mercado de trabajo y, por otro, favorece el desarrollo personal y social.

La inclusión educativa.

La educación como fuente de inclusión social

En cuanto a la *inclusión educativa*, esta puede ser considerada una política social nueva pero, a la vez, central como medio para atender un problema multicausal como lo es la desintegración social y cultural, y lo que la misma conlleva. La desintegración social y cultural limita o excluye, el excluido está alejado, relegado de los símbolos colectivos y conforma una subcultura; su subjetividad se desenvuelve en otros parámetros, con otras expectativas, con otras necesidades y en otras condiciones de vida. Esta situación provoca un distanciamiento entre los sujetos y, por ende, un distanciamiento de los ámbitos de socialización.

En zonas de desarrollo pleno, así como en regiones en vías de desarrollo, la preocupación por la inclusión educativa tiene centralidad, dado que solo desde la atención prioritaria a la misma se encaminan las estrategias para revertir causas y consecuencias de la exclusión.

En un sentido amplio, en la concepción de la educación como derecho se considera que desde este escenario deben ser brindadas equivalentes oportunidades de acceso y aprendizaje, con independencia del lugar social y cultural del que procede el individuo.

¿Qué implica incluir, desde el punto de vista de la educación? Según Narodowski (2008), «*incluir significa, además de discriminar entre los diferentes discursos que se entretienen alrededor de este término, reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquellos que más lo necesitan, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural*».

El autor refiere a una necesaria redistribución en el sentido económico, dado que habría un desigual acceso a bienes materiales y simbólicos y, por otra parte y de modo simultáneo, se apela a un imprescindible reconocimiento de los individuos en tanto sujetos con derechos, en el sentido cultural, ya que se está ante “identidades devaluadas” que son un freno cuando se plantean acciones específicas desde los espacios escolares.



Atender la inclusión educativa requiere del activo trabajo y la participación de diferentes actores sociales y políticos, y en este sentido no ha de quedar relegado, ajeno, el papel del Estado. Las instituciones educativas son parte del aparato de Estado y funcionan además como agentes avalados por el propio Estado. Desde estos “lugares” se puede fortalecer o no la plena integración en el sentido de *inclusión social*.

¿Cómo lograr permanencia en la escuela y sobre todo que la misma sea relevante? La *inclusión social*, así como la *inclusión educativa*, supone un cambio de oferta; este cambio de oferta se inscribe en un modelo de educación y, por tanto, en un modelo o ideal de sociedad. En este marco es un desafío pensar cómo caracterizar esta nueva escuela, desafío que históricamente ha sido relevante, porque ha representado y/o fundado la cohesión del proyecto de Nación en cada caso. Los sectores excluidos requieren de una nueva escuela de calidad, proveedora de recursos materiales y simbólicos, los que han sido permanentemente

escasos en estos ámbitos. Como señala Narodowski (2008), «...no hay calidad sin inclusión, pues una educación que no es para todos no puede llamarse de calidad».

En nuestro país, así como en otros de América Latina, se asiste al acceso masivo a la educación. Sin embargo, el mismo no ha logrado eliminar el problema que representan el fracaso escolar y el deterioro cultural.

Según Dubet (2005), «...el fracaso escolar es el prelude de un fracaso social».

De este modo, el autor distingue dos momentos: el de la enseñanza obligatoria fundada en una cultura común y el que se cimienta en la competencia de la igualdad de oportunidades. Es este un camino que posibilitará un atenuante a la desigualdad. Esto será posible a través de una escuela que actúe en función de tres elementos que protejan a los más débiles: una cultura común para todos los ciudadanos; la toma de conciencia de las consecuencias sociales de la escuela, creadas por sus desigualdades sociales; y, finalmente, la acción de una educación

que reconozca y forme a los individuos, más allá de sus méritos y desempeños. De hecho, el planteo del autor es el de una escuela justa, en la que la igualdad de oportunidades no resulta suficiente, dado que la escuela es un segmento de una sociedad que es desigual. Igualdad distributiva de oportunidades, igualdad social de oportunidades e igualdad individual de oportunidades, son tres principios de justicia complementarios que propone Dubet.

Palabras finales...

Siguiendo a García Roca (1998), planteamos que resulta fundamental avanzar hacia la *integración social*; combatir la exclusión social significa hablar de una sociedad más inclusiva, propiciando prácticas que prioricen la participación, la integración de individuos y grupos, el

empoderamiento de los mismos, en el sentido de integración de los sujetos desde sus propios ámbitos. Empoderar, en tanto dotar a los sujetos del verdadero ejercicio del poder. Posibilita la reducción de vulnerabilidades a través del involucramiento de los propios actores, la consideración de sus perspectivas, el reforzamiento de lazos solidarios.

Dado que referir a exclusión social es focalizar en aquellos procesos que son generadores de la misma, y que la privación es considerada desde las instituciones y actores sociales que se involucran, es posible la identificación de problemas y el desarrollo, desde el Estado y las instituciones de la sociedad civil, de políticas que permitan “empoderar” a los excluidos para que sean activos partícipes en la construcción de la sociedad. 

Bibliografía

- AGUERRONDO, Inés (1998): “América Latina y el desafío del Tercer Milenio: Educación de mejor calidad con menores costos”. Serie Documentos N° 10. Santiago: PREAL.
- BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott (2008): *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- BECK, Ulrich; GRANDE, Edgar (2006): *La Europa cosmopolita. Sociedad y política en la segunda modernidad*. Barcelona: Ed. Paidós. Colección Estado y Sociedad.
- CASTELLS, Manuel (1994): “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional” en Manuel Castells, Ramón Flecha, Paulo Freire, Henry Giroux, Donaldo Macedo y Paul Willis: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- CASTELLS, Manuel (2001): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 3: *Fin de milenio*. Madrid: Alianza Editorial.
- CHARLOT, Bernard (2002): “Una educación democrática para un mundo solidario. Una educación solidaria para un mundo democrático” (presentado al Foro Social Mundial, enero 2002) en Revista *QUEHACER EDUCATIVO* N° 87 (Febrero 2008), pp. 9-16. Montevideo: FUM-TEP.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1992): “Hacia una Europa de Solidaridad. Intensificación de la lucha contra la exclusión social y la promoción de la integración”. COM (92). Bruselas.
- DUBET, François (2005): *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa Editorial.
- DURKHEIM, Emilio (1990): *Educación y Sociología*. Barcelona: Ed. Península.
- FITOUSSI, Jean-Paul; ROSANVALLON, Pierre (1997): *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Ed. Manantial.
- GARCÍA ROCA, Joaquín (1998): *Exclusión social y contracultura de la solidaridad. Prácticas, discursos y narraciones*. Madrid: Ed. HOAC.
- KESSLER, Gabriel; GOLBERT, Laura (2000): “Cohesión social y violencia urbana. Un estudio exploratorio sobre la Argentina a fines de los 90”. Buenos Aires: PNUD (Mimeo).
- LENOIR, René (1974): *Les exclus: un français sur dix*. París: Éditions du Seuil.
- MARSHALL, Thomas H.; BOTTOMORE, Tom (1998): *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial.
- MASSÉ, Pierre (1965): *L'exclusion sociale*. París: Klenfer.
- NARODOWSKI, Mariano (2008): “La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans” en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, Vol. 6, N° 2.
- PNUD (2009): “Informe sobre Desarrollo Humano para MERCOSUR 2009-2010. Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano”. Buenos Aires.
- SUBIRATS, Joan (dir.) y otros (2004): “Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea”. Barcelona: Fundación “la Caixa”. Colección Estudios Sociales N° 16. En línea: http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/fbb272ff2a4cf0-10VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/es16_esp.pdf
- SUPERVIELLE, Marcos; QUIÑONES, Mariela (2005): “De la marginalidad a la exclusión social: cuando el empleo desaparece” en Sonia Álvarez Leguizamón (comp.): *Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe: estructuras, discursos y actores*. Buenos Aires: CLACSO.
- TEZANOS, José Félix (ed.) (1999): *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer Foro sobre Tendencias Sociales*. Madrid: Fundación Sistema.
- UNESCO (2008): “Educación para Todos en 2015. ¿Alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la EPT en el mundo/2008”. Biblioteca Digital de la OEI. En línea: <http://www.oei.es/alfabetizacion/159125S.pdf>