

# Inclusión en educación para tiempos de incertidumbre en ausencia de futuro. De la invisibilización a la visibilización<sup>1</sup>

RODRIGO PELÁEZ ALARCÓN<sup>2</sup>

## Resumen

En la escuela, en este espacio escénico de vida, se gestan relaciones y éstas están en riesgo: Emerge la relación entre docente y alumno, -eduformador-eduformado-, escuela y familia, y entre lo educativo y lo social. Se está asistiendo a testificar entre el silencio cómplice, un creciente y ya profundo distanciamiento, un real abismo entre las tres diadas. De un lado, una sociedad en crisis haciendo migraciones por profundos cambios en su estructura, su dinámica, sus relaciones, afanes, cultura, en su cúmulo axiológico y en su dimensión política. Familias que viven en un presente-presente en el que el día a día trae consigo desesperanza, sentimientos de pérdida, arraigos de vulnerabilidad, caminos con tránsitos de incertidumbres, sendas signadas por la inseguridad. Escenarios de vida para niños y adolescentes que poco tienen que ver con aquellos para quienes fueron pensadas las escuelas, o para lo cual fueron preparados sus eduformadores en trayectos de perfectibilidad y perfección "(...) El ideal que la educación actual debe conservar y promocionar es la universalidad democrática" (Savater, 1997:153). Hoy al territorio de la escuela entran niños nuevos, niños diferentes. La educación que es vista como el componente a través del cual se tejen posibilidades de otras moviidades sociales hacia un futuro mejor en trayectos de humanidad, que permitan corregir las desigualdades e inequidades en la distribución de los recursos materiales y el ingreso.

**Palabras claves:** Eduformador, inclusión, vulnerabilidad, diversidad funcional.

## Inclusion in education for absence uncertain times in the future. From invisibility to visibility

## Abstract

At school, in this life stage space, and these relations are conceived at risk: Emerge the relationship between teacher and student, "eduformador-eduformado-, school and family, and between education and the social. We are witnessing an accomplice witness in the silence, a deep and growing rift, a real gulf between the three dyads. On the one hand, a society in crisis by migrations by deep changes in its structure, dynamics, relationships,

1 Recibido: 07 de abril del 2011. Aprobado: 11 de julio del 2011.

2 Rodrigo Peláez Alarcón. Licenciado en Educación con especialidad en Biología y Química. Especialista en Microbiología. Docente de educación media. Docente Universitario. Gestor de las aulas multigradales. Ha publicado artículos en varias revistas de educación. profesorpelaez@hotmail.com



desires, culture, in its axiological cluster and its political dimension. Families living in a present-present in the day to day brings despair, feelings of loss, rooting of vulnerability, uncertainty transits roads, paths marked by insecurity. Stages of life for children and adolescents who have little to do with those for whom schools were intended, or which were prepared for their journeys eduformadores in perfectibility and perfection "(...) The ideal that education today must preserve and promote the democratic universality "(Savater, 1997:153). Today the territory of the new children entering school, children different. Education is seen as the component through which other possibilities are woven social mobility towards a better future paths of humanity, to correct the inequalities and inequities in the distribution of material resources and income.

**Keywords:** Eduformador, inclusion, vulnerability, functional diversity

Cada vez que los líderes sociales hacen referencia a la sociedad, la enmarcan en dos dimensiones: la salud y la educación: La reforma hospitalaria y la pedagógica expresan una exigencia de racionalización que aparece en política, economía, y que luego se ha llamado "normalización" (Foucault, 1992:262). El panorama de los tiempos presentes para la gestión de la política eduformativa es realmente complicado. Se hizo sobre gente normal. Normal es el término mediante el cual el siglo XIX va a designar el prototipo escolar y el estado de salud orgánica (Canguilhem, 1970:185). Pese a los avances significativos en políticas públicas, se llega hasta mandatos a modo de disposiciones únicamente, no se generan recursos inteligentes que promuevan, capaciten, dispongan o generen nuevas posturas epistémicas; sin embargo, un amplio sector considera que se ha avanzado mucho, tanto en los aspectos cualitativos como cuantitativos de la educación.

En el presente-presente los sistemas educativos hoy son necesariamente mejores, se aprecian alianzas que con la empresa privada se dan en el sector público así sea con intencionalidades ocultas, se revelan cambios un tanto más democráticos y otro tanto más equitativos. Pero si se mira hacia el futuro, hay la mirada de diálogos y tensiones alrededor de lo que significa universalizar la educación en un contexto social cada vez más retador y

desafiante. Hoy, las políticas educativas que se presumen inclusivas e incluyentes, especialmente las que apuntan a la persona en situación de discapacidad, se aprecian ante una exigencia social de garantizar una educación de alta calidad para todos, en momentos en que la situación social es cada vez más difícil además de compleja. El discurso acerca de la discapacidad ha sido creado desde la mismidad, con una intención clara de dominio y control a través de la transformación de lo ajeno en parte de lo mismo; una lectura que anula la complejidad de eso otro. (Restrepo s.f.).

Una educación inclusiva, para todos, sintetiza ese desafío asumido por la sociedad del tercio milenio. Pero, ¿Cuáles son los significados de una educación con alta calidad y una educación para todos? Una lectura textual de esta consigna lleva por los caminos del entendimiento que, absolutamente todos los niños, niñas y adolescentes deben acceder a una educación de alta calidad, sin contemplar el lugar en el que les tocó nacer, sin tener en la cuenta el nivel socioeconómico-cultural de sus familias, su fenotipo, }condición biológica, raza o etnia a la que pertenezcan o de su religión. Todos, absolutamente todos, deben acceder a una educación de alta calidad. Tienen que poder ir al sistema escolar, pero, además tienen que aprender, participar de prácticas educativas de calidad; no se trata de una demanda



de escolaridad simplemente, se trata de una demanda de aprendizaje y a ambas las debe prodigar el sistema escolar para educar.

Educar para incluir implica una intervención cabal que favorezca a todas las personas –sin excepción–, en su incorporación participativa a todos y cada uno de los ámbitos sociales, ya sea en la familia, escuela, comunidad, el sector laboral, en los escenarios de vida social, o en otros. Lograr la inclusión, también requiere concebir los contextos referentes a estos ámbitos como plurales, con características singulares que se conforman en el devenir biopsicosociohistóricos.

Devenires que develan un presente en el cual vive en una sociedad competitiva e insolidaria que pregona en todo trayecto la necesidad de educarse en competencias y en solidaridades, dominada por una cultura sociopolítica hegemónica, excluyente, segregadora y homogenizante, que dicta las normas de juego, donde la apuesta por la alteridad, el reconocimiento al otro no se hace, o se hace muy tímidamente por temor a escucharlo o por creer que no tiene nada o mucho para decir; una sociedad donde las diferencias humanas que son estrictamente naturales, donde la alteridad y la otredad a veces son estimadas como defecto y lastre social. Si bien el otro no pertenece al orden de la representación, su adaptación a ese reino de lo dicho, mediante su cosificación lexicográfica, no se obtiene sin violencia porque reduce la diversidad de sus posibilidades a los límites de toda categoría fija, en un acto de dominación y poder arbitrario (Levinas, 1954 citado por León V, 2005:64). El problema radica en saber cómo pasamos de esta sociedad que no contempla siempre al otro, competitiva e insolidaria y excluyente a una sociedad de convivencia competente, solidaria e incluyente. Esta es la página en trayecto de humanidad a reconfigurar.

¿Cómo poder hacer cambiar de mirada desde la proa visionaria que altere el rumbo de los acontecimientos, para que

se genere el cambio de pensamiento de que lo que realmente caracteriza al ser humano es la diferencia y no la homogeneidad?

¿Por qué esa dificultad extrañamente insalvable para entender, comprender y aprehender que lo más original, quizá lo único original, del ser humano es la diversidad?

Los hilos que entretejen esta trama de realidad que pasó de un estadio coyuntural a otro estructural se han ido entramando en la urdimbre de la escuela. Una escuela que se diseñó para todos y resultó sin aceptar la diferencia. Una escuela donde todos parten del mismo lugar con los mismos viáticos y deben llegar a la misma parte, en el mismo tiempo. Una escuela donde hay una sola voz: la del silencio del educador en medio de la polifonía de los niños y adolescentes. Entonces debería enfocarse la enseñanza<sup>3</sup> con el propósito de que el destinatario, un niño o un adolescente que pueda desde sus primeros bancos escolares realmente, construir, deconstruir y reconstruir el conocimiento como herramienta que ha de movilizar para intervenir el mundo y la realidad y valorando la participación en ésta, con el propósito de transformarla en bien suyo, de sus congéneres, del colectivo y de la naturaleza a la que se debe.

En el paisaje acarreador de la pedagogía de la modernidad y de siempre, la escuela se presenta como parte del sistema educativo emergente y hace su llegada al escenario como uno de los modos en los que el estado de la modernidad brindaba aquello que para ese momento tenía una distribución desigual en la sociedad: los

3 Como lo mencionan Basabe, L. y Cols, E. (2007), definir la enseñanza es un poco difícil por la diversidad de situaciones a las que se aplica y, la variedad de sentidos que asume; en palabras de las autoras; “la enseñanza es una acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural e institucional, implica la puesta en práctica de una gama de actividades que se refieren a ámbitos diversos y que se lleva a cabo en momentos y escenarios diferentes”.



bienes simbólicos representados en la lectura, la escritura, la lógica matemática, el vivir juntos en subjetividad, la adopción de pautas sociales. De forma simultánea, y en la misma operación, los sistemas educativos se ocuparon de que esos educandos aprendieran lo que la sociedad esperaba de ellos al ser sus miembros de número: La escuela se ocupó de producir ciudadanos. El diseño de una estructura curricular que privilegió los contenidos, única para todo un territorio, dejaba pocos espacios para los desarrollos de las regiones, para la cultura local y de provincia y para que los proyectos educativos se articularan con las necesidades del contexto donde cobraban vida a modo de nuevas emergencias.

Esa búsqueda de la igualdad generó que hicieran emergencia los mismos currículos, la misma preparación para los educadores<sup>4</sup> y una idéntica estructura gradual de promoción. En la obligación de ir a la escuela se jugaba la inclusión a un cuerpo indiferenciado y por ende homogéneo y la construcción de una civilidad donde todos participaran del mismo concierto leyendo la misma partitura para todos.

A la escuela, en todos sus niveles, una institución universal que nació antaño con el propósito de homogenizar a la población de entonces, —aborígenes, criollos, extranjeros— llega lo que la sociedad tiene: diversidad funcional, cuando a ella hace su abordaje una persona en búsquedas, en trayectos de construcción personal y esa persona es un niño o adolescente diferente, en situación que le identifica como vulnerable, más que el común de los otros

que también llegan; se alude a su llegada, mostrándola como un evento indetenible y amenazante que es necesario impedir, contener o canalizar. No es el reto educativo obtener la aceptación pasiva de la pluralidad *per se*, El reto grande puede ser educar las actitudes y las convicciones para que la diversidad funcional no se constituya en el equipaje, en los víaticos que legitimen la exclusión social y escolar. Hay que sospechar de la escuela, abandonar entonces la impune mirada institucional de la escuela que a su vez sospecha de la no capacidad del excluido, lo que amerita en muchas instituciones un cúmulo de pruebas cuyo resultado condiciona su ingreso, un conjunto demostrativo y probatorio que en planos académico, psicológico, social, afectivo, que no es más que una especie de control de calidad previo que se le hace a la naturaleza en cabeza de un niño o adolescente que quiere educarse entre todos. Dejará la escuela de afirmar que el niño tal no aprende, sino que el niño tal en el contexto que ofrece la escuela como un lugar, no aprende y que en consecuencia hay que dar respuesta efectiva a esa situación: la escuela es para todos un lugar.

El serio problema educativo en una sociedad excluyente no es necesariamente obtener la aceptación de la diversidad en los bancos escolares la cual es la lectura que puede hacerse de las intervenciones de diverso tipo cuanto la inclusión/exclusión es el tópico. La médula educativa, en tanto preocupación central de la escuela de los tiempos presentes, está constituida por migraciones de sentido que sugieren la apuesta por señalar y neutralizar los prejuicios sobre la población vulnerable que está excluida socialmente. Las rupturas entre lo educativo y lo social dan paso a un abismo, de modo que ambos no formarán parte de una misma condición a ser contemplada en el sujeto de educación. El tope para iniciar ese tránsito hacia la inclusión no es necesariamente el pedido respeto a la diversidad funcional, a la pluralidad, o la venia a la tolerancia como parte de un marco axi-

4 Es tarea del profesional de la educación el conjugar —como se hará aquí con las palabras— los verbos educar y formar que constituyen el día a día del ejercicio del maestro en una educación posible lo que imbrica menos una toma técnica de decisiones y más comprender la naturaleza individual el sujeto en proceso de crecimiento integral y más aún con la re-configuración de los modos escolares en una escuela para todos donde en coordenadas de espacio-tiempo hemos de estar incluidos todos, independientemente de la condición biológica o social que se tenga



ológico, es eduformar en la convicción de que somos más iguales que diferentes, así nuestro fenotipo muestre otra mirada. Así se nombren de muchas maneras en distintas partes; “eludir o esquivar palabras para utilizar otras más correctas o más modernas, o más aceptables para el mundo de lo normal [considerando que esto] sería restituir una vez más la eficacia retórica del discurso de la normalidad” (Skliar, 2005:26).

En los medios eduformadores suele haber confusión en la escuela y en la sociedad entre desigualdad y diversidad, a partir de la firme convicción de que aceptando ésta se está inequívocamente aceptando aquella. Se presume que la aceptación de la igualdad tampoco es la panacea, ni es parte de los viáticos para el desarrollo integral de la persona, ni siquiera es demostrable científicamente; es sólo una convicción ético/moral. La escuela como lugar, como contexto, debe permitir consignar en la mente y en la acción cotidiana de eduformadores y eduformados<sup>5</sup> que sólo desde los ámbitos de la igualdad hay un mundo de posibilidades a la dialogicidad en apertura, que provee de reconocimiento, de idéntico valor en la dignidad humana e idénticos derechos en alteridad. Un lugar y no-lugar que brinda una percepción de que su espacio escénico es un contexto natural para generar desarrollos y aprendizajes en los sujetos en vía de eduformación. Un lugar que nunca estuvo pensado para todos sino para una mayoría excluyente, como un potenciador del desarrollo que precisa de un talento humano preparado para la mayoría, pero no para todos los niños y adolescentes de la realidad biológica y social de los tiempos presentes.

5 Para la escuela excluyente es el alumno, es el que cumple aunque de forma mínima con los objetivos escolares, en los tiempos y con los medios que la escuela opera y de la forma como la escuela lo permite. Para la escuela inclusiva es el niño o adolescente que llega a que se le apueste a un futuro en competencias que le permita movilizar todos los recursos para ser, saber y convivir.

Con esta mirada se prevé que no hay suficiencia en la intencionalidad de formar sensibilidad frente al reconocimiento de la diferencia, es menester que haga emergencia el compromiso con las transformaciones de los eduformados y sus núcleos familiares y sociales, apostando a una coherencia entre la diada principios y acción. Se trata de trascender el acto simple de pretender que los excluidos se adapten, de ir más allá de las racionalidades también simplistas de tratar a todos por igual; hay que llegar a la equidad, a tratar a cada uno de acuerdo con su individualidad. Más que educar es eduformar; educar es el proceso de convivir con otro, (...) y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia” (Maturana, 1997:30)

En el marco de la sociedad del siglo del conocimiento, entre las herramientas y términos discursivos contenedores más utilizados se destacan el uso categórico y recurrente de escalas de identidad<sup>6</sup> como minusválido, discapacitado, diferente, lisiado; para designar a las personas en situación de discapacidad, transformando su situación biológica, su condición fenotípica en una atribución o definición de su individualidad; la alusión innecesaria a la génesis, al origen o la inversión en la asignación de una co-responsabilidad a los padres o al grupo social que le ha visto crecer. La segunda herramienta es el señalamiento de cómo va a admitirse si no se está estructural y biológicamente preparado para admitirlo. Nadie es bueno si es consciente de serlo, nadie es sano si se sabe tal. Lo anormal como a-normal es posterior a la definición de lo normal, sin embargo, la anterioridad histórica de

6 “Es tan raro hallar seres en absoluto tan faltos de entendimiento como faltos de algún miembro por la naturaleza. En realidad, la ceguera, la sordera, cojera o mala salud muy rara vez nacen con el hombre, por lo común se adquieren por culpa nuestra; de igual modo la extremada estupidez del cerebro” (Comenius, 1986)



lo anormal futuro es lo que suscita una intención normativa. Lo anormal, lógicamente secundario, es existencialmente primitivo (Canguilhem, 1970:187-191). Procedimiento de definición para el niño o adolescente a partir de su adscripción/ asignación a una condición en su humanidad, o a un grupo humano socialmente homogéneo y circunscrito además como inferior, cuyas características comunes, de naturaleza hereditaria, innata o adquirida serán factores determinantes en sus capacidades y comportamiento en la escuela excluyente.

Estas estrategias discursivas legitiman prácticas de exclusión y discriminación<sup>7</sup> de niños y adolescentes, cuyas características fenotípicas permiten asociarlos a una presunta clase humana diferenciada, estimando, como lo hacen algunos profesionales de la docencia que señalan, que son niños o adolescentes no educables dado que algunos no evidencian capacidad para aprender. Se estima que la educabilidad<sup>8</sup> no es equiparable ni causa de la capacidad para el aprendizaje. Dado que la primera es una condición innata, que hace referencia a la capacidad para complementarse como sujeto y no como ser ante la inmadurez del ser humano que se hace evidente al asomarse al mundo; mientras que la capacidad de aprender, que no es propia y exclusiva del *Homo sapiens*, pero que se la ha abrogado para sí, es un abanico de posibilidades que se abre en un permanente querer ser.

La diversidad funcional es riqueza y generosidad para el ser humano, es su

estado natural, es su sello indefectible, es su impronta colectiva. Es su propia panoplia con la que se llegó a ser parte de la especie a morar espacios de vida. El modelo social de la discapacidad propone una separación insostenible entre cuerpo y cultura, entre impedimento y discapacidad. Si bien esto fue de enorme valor para el establecimiento de una política radical de la discapacidad, el sujeto “cartesianizado” que produce no se encuentra a gusto en el mundo contemporáneo de las políticas de identidad (Hughes y Paterson, 2008:108). En razón de ello, la educación inclusiva es lo natural, la respuesta profesional pedagógica en acto de vida como factor preponderante de cohesión social. De ahí se deriva el concepto de “violencia simbólica” que propone Bourdieu (1999; Bourdieu y Passeron, 2001), a través de la educación institucionalizada se transmiten los códigos de significación que forman parte del repertorio habitual de los grupos dominantes. En el diario discurrir en los sistemas educativos, a través de mecanismos unas veces evidentes y aceptados socialmente, por ejemplo, la utilización de términos confusos y difusos, la segregación de los niños y adolescentes en situación de discapacidad en centros de integración en una educación que se presume especial porque ellos son especiales y otras casi ocultos, la aplicación de mecanismos de selección para conservar la identidad y filosofía institucionales, han sido históricamente y lo seguirán siendo, generadores de exclusión para una población en permanente riesgo de marginamiento de los colectivos y en aumento de distribución de vulnerabilidad.

La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Se espera que se vea en dos dimensiones constitutivas de la experiencia educadora: Las esperanzas en subjetividades y las posibilidades en objetividad, no son idénticas para todos en un mundo planetarizado. Como señala Motta, citado por Bolaños en el Desafío de lo Inesperado, la globalización es una

7 Las investigaciones evidencian el hecho de que los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos, tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto (Kaplan, 1992; 1997).

8 La que entenderemos en principio como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas. Baquero, 1997; 2000



totalidad cerrada que deja una diversidad de mundos en la intemperie, es una exclusión, una totalidad imperfecta, como toda totalidad (2001). Esto acontece en territorios donde no todos los educadores tienen a la vez unas mismas posibilidades o potencias de beneficio material y simbólico y unas mismas disposiciones que invertir en el mundo de la inclusión. Ello demanda de un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia; sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica. Por eso hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar las prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes.

Pretender educar en contextos complejos, difíciles, desfavorables, críticos, en medio de la soledad del aula, de la soledad del docente, entre un sistema de indiferencia por la diferencia, sin afán más que de llegar a la escuela sin dejarse permeable por ella. En un lugar que se volvió para muchos un no-lugar; se dificulta cada vez más la transmisión de un universo simbólico cultural a los niños y adolescentes en el concierto de una densa trama de transformaciones de todo tipo, de la rapidez de la información y de la velocidad de las vivencias y sin patrones de subjetividad que les permita aceptar la diversidad en todos los contextos. Todos se creen iguales. Esta pretensión demanda cambios y hay que generarlos. Los ha de generar el educador.

Un fenómeno plural y educador es el marco de las diferencias fenotípicas entre las personas, que es inherente de modo natural al ser humano tanto en el ámbito intra, interindividual y colectivo; otro, de suyo diferente, es determinar desigualdades como territorio para aprendizaje y educación en función de aquellas diferencias. La estimación de la pluralidad humana es indiscutible desde todo ámbito. No existe fenómeno más obvio y natural

que la diversidad. Este reconocimiento de la normalidad de la diversidad es lo que configura la dignidad humana. La diversidad es lo normal. Actuar en consecuencia ya debe ser parte de los valores axiológicos con que se vive en humanidad. Y esto es lo natural. Lo antinatural es la homogenización mostrada en escenarios escolares como normalización.

No hay métodos en tiempos que dificultan proyecciones, que permitan estos abordajes, que se apliquen y funcionen en todo tiempo y lugar. Se dará un proceso de "institucionalización" (Oliver, 1990) mediante el cual las personas con discapacidad serán apartadas de la convivencia colectiva y serán recluidas en instituciones especializadas para su tratamiento; dicho tratamiento será la rehabilitación, prescrita y orientada por los dictámenes médicos. La escuela como escenario, los educados y los profesionales de la educación como intérpretes de la realidad tienen que saber crear situaciones de aprendizaje en diversos escenarios de vida, donde las personas incluidas adquieran la cultura, conjuntamente con el resto de sus compañeros, a pesar de sus diferencias interesantes en sus propias condiciones cognitivas y culturales en una mirada en arco iris que propenda por excluir los reduccionismos empezando por el biologicista o médico que ha imperado en la tímida inclusión que hace su asomo pero se afincará en los muros escolares. Ello demanda nuevas emergencias, ello justifica que haya una extensión en la poiesis de cuestionamientos acerca de los marcos de referencia que orientaban y, junto con ello, una pérdida de horizontes retadores que enfrenta al desafío de construir otras referencias y otros sentidos. Esta extensión implica la incorporación de códigos significacionales universalistas (Luhmann, 1998)

En este espacio escénico, la escuela no ha permanecido inalterada. Por el contrario, las consecuencias y efectos de las transformaciones antes mencionadas la interrogan profundamente. Al



menos ya hay búsquedas, ya hay interrogantes:

- ¿Cuál es el papel que le cabe a la escuela en la transformación del presente que sirve de escenario?
- ¿Cuáles son sus funciones sociales en este turbulento y complejo trayecto de vida?
- ¿Cuáles son las respuestas y concepciones que sostenemos sobre el oficio de educar en el presente-presente?
- ¿Con cuáles herramientas cuentan los educadores para hacer su ejercicio profesional en contextos de agudización de la brecha entre escolares “regulares” y en situación de discapacidad?

Este panorama desnudo que se describe y por el que se indaga en estos cuestionamientos, se abre un abanico de preocupaciones más ligadas a la preparación de los niños y adolescentes en competencias y a la capacidad del marco topográfico en que se enclava la escuela para absorber la oferta educativa y equilibrar las proporciones indicadas por las autoridades alejadas de la escuela real y de cada sujeto como del grupo social al que pertenece. Se dictan políticas que pretenden compensar la exclusión, se acerca a la cobertura marcada por dígitos seguidos del porcentaje y no políticas que estén presentes en los cálculos acerca de lo que el otro puede y de lo que el otro necesita para poder aprender, desplazando el problema de la homogeneidad desde la oferta a la receptividad en el sistema. También hay que ofertar las posibilidades de aprendizaje más allá de la cobertura de una simple escuela para todos.

Una compensación oficial que emerge de la duda de una educación para todos en el mismo escenario y se habla de adecuar, de adaptar, a las condiciones de cada estudiante entre cuarenta o cincuenta o más así se prohija una oferta educativa diferenciada en rasgos identitarios o condiciones biológicas. Mientras se adapta y se adecúa, se pone en riesgo la calidad de la educación haciendo menos asequibles

las posibilidades de ser; entonces, con la preocupación por la desigualdad, no se tiene condición para llegar a la igualdad, máxime en un territorio de vida donde se está cambiando la semántica del término igualdad por equidad<sup>9</sup> con el que se señala, simultáneamente, igualdad en las oportunidades y compensación de las diferencias. El dilema escolar se centra no sólo en ofrecer las mismas oportunidades a todos los que lleguen al sistema educativo, sino igualmente a develar el marco de las condiciones en las que los niños y adolescentes se posicionen frente a ese ofrecimiento.

Por un lado, está la cuestión de ofrecer oportunidades. Si se da otra mirada al paisaje ya planteado en relación con la búsqueda de homogeneización que se hace desde el sistema educativo, ésta no se hace en clave de ofrecer oportunidades, sino de generar identidades con perfiles previamente establecidos. Así la escuela entró en crisis: ¿Cuál ciudadano quería formar y cómo lo hizo en territorios de exclusión? La escuela se dimensionó como un espacio escénico cerrado, incorrupto, con normas bien definidas que trazaban el interior y lo separaban del exterior; pero la modernidad dio paso a la postmodernidad y el exterior social trascendió con irreverencia el muro e impuso su ley ejerciendo mayor influencia sobre la educación del niño y del adolescente cambiando con ello las posibilidades de aprendizajes y de formación en competencias.

En razón de que otras notas tendrán que sonar, la línea divisoria entre exclusión social y supervivencia diaria cada vez resulta más borrosa para un número creci-

9 “La equidad no implica igualdad en el desempeño, sino en las oportunidades que el medio ofrece para optimizarlo. Las potencialidades de aprendizaje no son homogéneas, incluso en un universo con condiciones socioculturales uniformes en el origen y en el proceso. La equidad implica, pues, dar oportunidades a todos los educandos para desarrollar sus potencialidades y para lograr hacer el mejor uso productivo y de realización personal de estas potencialidades en el futuro” CEPAL 2000





ente de personas en todas las sociedades (...). La cultura como fuente de poder y el poder como fuente de capital constituyen la nueva jerarquía social de la era de la información » (Castells, 1998:379, 382).

En cambio, la posición de ofrecer oportunidades otorga cierta responsabilidad al sujeto de la educación que, en última instancia, será quien tome -o deje pasar- la oportunidad que la educación le ofrece.

## Bibliografía

- BOLAÑOS F., (2001). *El desafío de lo inesperado: El aporte sobre el pensamiento complejo de Edgar Morin*. Lima, Perú. Recuperado de: <http://www.edgarmorin.com/Portals/0/desafio%20de%20lo%20inesperado.pdf>
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.-C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid : Editorial Popular.
- CANGUILHEM G., (1970) *Lo normal y lo patológico*. Argentina: Siglo XXI Editores
- CASTELLS, M., (1998) *La era de la información*. Madrid : Alianza.
- FOUCAULT, M. (1992) *Genealogía del racismo*. Madrid : La Piqueta.
- HUGHES, B. Y PATERSON, K. (2008) *El modelo social de la discapacidad y la desaparición del cuerpo: hacia una sociología del impedimento*; En: BARTON Superar las barreras de la discapacidad. Madrid : Morata.
- LEÓN VEGA, E., (2005) Sentido Ajeno. Competencias ontológicas y otredad *Sentido Ajeno. Competencias ontológicas y otredad*. España : Antropos.
- LUHMANN, N., 1998, "La diferenciación de la sociedad"; en N. Luhmann: Complejidad y Modernidad. Madrid, Trotta; pp. 71-98.
- MATURANA, H., 1997, *Emociones y lenguaje en educación y política*, Chile : Dolmen Ediciones
- OLIVER, M., (1990) *The Politics of Disablement*. Londres : McMillan Press.
- RESTREPO, G. Paula Andrea. (s.f.) Inclusión y participación de personas en situación de discapacidad Intelectual. Una apuesta al reconocimiento de la diversidad. Recuperado de: [http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2010/v\\_catedra/sesion\\_8/articulo\\_inclusion\\_participacion.pdf](http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2010/v_catedra/sesion_8/articulo_inclusion_participacion.pdf)
- SAVATER, F., (1997) *El valor de educar*. Barcelona : Editorial Ariel.
- SKLIAR, C., 2005, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Argentina : Miño y Dávila editores