

## **LA ESCUELA “EXCLUYENTE” (Aportes para una cultura de la vida y la inclusión)**

Guillermo Tanos, sdb  
Consejo Superior de Educación Católica  
CONSUDEC  
Argentina

La cultura escolar dominante –ese particular modo con el que aprendemos a pensar, sentir y actuar en la praxis educativa - nos enseña, en este momento, a poner los ojos en lo que se denomina “la calidad educativa”, término que tiene que ver con la excelencia, los resultados, la tecnología... Visiones todas ellas que pueden ocultar una realidad, haciendo invisible la “exclusión” de tantos chicos y chicas que quedan al margen del sistema educativo.

Se presentan dos tipos de la misma exclusión: la del excluido “de la escuela”, sin acceso y sin oportunidad de usufructuar de este bien; y el tipo más reciente, el excluido “en la escuela” que se evidencia en la escolaridad sin aprendizajes.

La intensidad de la desigualdad en la enseñanza es esencialmente debida a los efectos de una desigualdad mayor dada en el ámbito de la sociedad. El sistema educativo refleja esa injusticia social en las políticas educativas aplicadas, en las formas de evaluación, en los contenidos, en el lenguaje de los profesores, en los modelos de organización escolar.

Lo cierto es que la “escuela excluyente”, está y existe y su presencia se amplía por la extensión de la enseñanza obligatoria a diez años. En el presente artículo se quieren transparentar los mecanismos ocultos que se “manejan” en el aula, para reconocer a esa porción de chicos y chicas que están inmersos en el fracaso, y que retroalimenta cotidianamente la exclusión social.

### **1. LA ESCUELA EXCLUYENTE**

En los párrafos que siguen se mencionan diez características, que están fuertemente inter-relacionadas, de la **escuela excluyente** con el fin de promover un “auto-análisis” para la comunidad educativa. Ojala que esta reflexión ayude a sacar (“dar a luz”) los mecanismos ocultos excluyentes que están en la aulas impidiendo procesos significativos de aprendizajes.

#### **1.1. La exclusión como selección y clasificación**

La escuela, como unidad escolar, puede generar procesos de exclusión que se concretizan en la aulas. Un modelo selectivo trata de “forzar” a todos los alumnos a un determinado “molde” de enseñanza – aprendizaje. Se pretende que todos los alumnos progresen al mismo ritmo y empleen los mismos tiempos para la adquisición de los conocimientos.

En las escuelas excluyentes se piensa que los problemas de aprendizajes se deben a la responsabilidad de los alumnos. Esta visión hace que “los culpables” de los fracasos escolares sean los alumnos y a veces también sus padres, pero raras veces se cuestiona el sistema y la sociedad.

Por una cuestión lógica, los que deben cambiar son siempre los alumnos y no la escuela, subrayando el déficit en las personas como única causa de sus problemas cognitivos y de aprendizajes. La ayuda psicológica es el remedio más frecuente en este modelo de pensamiento.

Una escuela selectiva que promueve una visión de “proteger” sólo a los “avanzados,” como forma de entender la calidad educativa, se vuelve injusta promoviendo en el aula una forma más de “darwinismo social”.

La escuela se vuelve selectiva y excluyente cuando valora más las capacidades que los procesos que los alumnos pueden realizar. Cree que son más convenientes los grupos homogéneos que los grupos heterogéneos. Las diferencias de los alumnos son vistas como obstáculos al proceso uniforme que se debe desarrollar.

Esta escuela favorece más la competitividad que la cooperación, el individualismo más que un aprendizaje solidario y el currículo siempre es cerrado, rígido e inflexible, donde no hay lugar para la comprensión de las diferencias y la diversidad de los alumnos.

La visión que esta escuela tiene es de “recuperación” de alumnos para que puedan adecuarse al currículo pre-establecido, olvidando toda responsabilidad colectiva e institucional.

## **1.2. La exclusión como homogeneización**

Históricamente los sistemas educativos fueron organizados, a finales del siglo XVIII, de acuerdo con la nueva visión productiva asociada con la manufactura y las líneas de producción de las fábricas. Las formas de organización escolar fueron los “modelos fábrica,” que masificaban la educación y que requerían insumos estandarizados, tales como.

- selección determinada de docentes,
- un nuevo diseño de aula de clase,
- producción de libros de textos y sobre todo,
- un currículo uniforme.

Este modelo tiende a construir contenidos homogéneos y prácticas iguales para todos a fin de asegurar una educación “en serie,” con sentido igualitario. Esta idea sigue prevaleciendo en “forma inconsciente” en las prácticas docentes.

La escolaridad tradicional presupone la uniformidad de los ritmos de aprendizaje de todos los alumnos. La organización de la escolaridad, en efecto, se fundamenta en un modelo de trayectoria lineal de los itinerarios formativos.

Este paradigma escolar se transforma en fábrica de desigualdades y de fracaso escolar, que favorece un sistema de exclusión para aquellos cuyos ritmos de aprendizaje son “más lentos,” de acuerdo con la visión del modelo.

El sistema escolar carece, por tanto, de la flexibilidad necesaria para atender las demandas sociales y educativas propias de las diferencias de una población escolar heterogénea.

Sabemos que la ignorancia de las diferencias de los alumnos propicia el éxito de algunos con mayor capital cultural y lingüístico, y el fracaso y la exclusión de aquellos que carecen de recursos. Se plantea “la diversidad de los alumnos” como un problema en los procesos homogeneizantes. Ante esta cuestión se ensayan algunas actitudes educativas:

a) **Neutralidad:** la indiferencia se disfraza de una “supuesta neutralidad” ante las diferencias de los alumnos. Esta actitud de no “hacer nada” supone, en realidad, perpetuar la desventaja inicial de los más necesitados y por lo tanto, lleva a mantener la desigualdad escolar. El no ofrecer una alternativa educativa a los que, por diferencias sociales, son los nuevos pobres es mantener y aceptar la inequidad.

b) **Segregación:** este modelo propone crear espacios y tiempos distintos para “excluir” a los diferentes. Esta postura señala las diferencias desde la desventaja. Es un verdadero sistema paralelo de escolarización que recae en la consolidación de la segregación institucionalizada. Esta segregación es agrupamiento supuesto de los “torpes” o “grupo de bajo nivel”.

Esta forma de actuar lleva a clasificar la heterogeneidad en “tipos humanos”, lo que ha determinado la necesidad de adaptar a los diferentes con tratamientos pedagógicos acordes a una clasificación de los alumnos.

c) **Asimilación:** supone una actitud de pretender imponer a los alumnos una forma de pensar, de sentir para una mejor adaptación a la sociedad. El dilema que se plantea en esta postura es “entra o te quedas afuera”.

Estas respuestas educativas niegan las diferencias de los alumnos y socavan el principio de individualización de la enseñanza, desarrollando iguales formas de aprendizaje, sin considerar las particularidades de cada uno de los educandos.

### 1.3. La exclusión como “actitud compensatoria”

Esta forma de exclusión subraya el “déficit” en las personas como única causa de sus problemas cognitivos y de aprendizaje. La intervención educativa es, por tanto, individualizada y se centra en las incapacidades y no en las posibilidades del alumno.

Ante los problemas de aprendizajes se señala que se debe intervenir desde un currículo paralelo, como una actitud compensatoria, para resolver los distintos problemas de aprendizajes.

Esta forma de exclusión deficitaria señala más lo que no sabe el educando que lo que puede realmente aprender.

Otras veces, se busca un experto (médico o psicólogo) para solucionar los problemas de aprendizajes. Se establecen también “adaptaciones curriculares” para recuperar a los alumnos a través de “clases de recuperación” como una actitud compensatoria – asistencial.

Estas estrategias educativas están condicionadas (a veces inconscientemente) sobre la base de:

**a) Racismo:** los aspectos biológicos de la apariencia física no son datos puros, sino que son categorizados, clasificados, jerarquizados y comparados con otros en un contexto de valoraciones sociales colectivas.

Numerosos elementos pueden actuar de forma segregadora en la escuela:

- el lenguaje utilizado,
- los contenidos académicos,
- una determinada metodología, y sobre todo,
- criterios de evaluación.

Lo más difícil es contrarrestar factores discriminatorios no evidentes y que se encuentran presentes no sólo en los alumnos, sino también en las prácticas del docente

Las diferencias raciales son datos objetivos, pero el problema es cómo cada escuela las considera, y enseña a sus educandos a percibir las, categorizarlas, interpretarlas y valorarlas.

**b) Prejuicio:** es una actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo simplemente por el hecho de pertenecer a ese grupo. Se supone, por lo tanto, que posee las cualidades objetables atribuidas a dicho grupo.

El término se refiere a un juicio que se realiza sobre alguna cuestión, sin tener los datos adecuados para tal juicio. El prejuicio docente sobre los alumnos no es más que una idea preconcebida que se tiene sobre algún objeto o persona.

**c) Estereotipo:** es un conjunto de creencias generalizadas adscritas a una determinada categoría social. Son generalizaciones y por ende, simplificaciones que en ocasiones serán exageradas o connotaciones negativas de ciertas conductas sociales.

Los estereotipos generalizan y exageran las conductas de roles reales que ocupan los miembros de ciertos grupos, y, a veces, no hay fondo de verdad, es decir, no se apoyan en conductas sociales reales de los miembros del grupo.

En la escuela puede existir gran cantidad de estereotipos que hacen referencia a multitud de aspectos hacia los educandos.

**d) Estigma:** es un atributo que desacredita de alguna manera a la persona que lo tiene. Debido a la existencia de este estigma, el individuo no es del todo aceptado socialmente.

El estigma es un atributo o rasgo que la sociedad considera de alguna manera inaceptable y no habitual. Existen diversos tipos de estigmas: a nivel corporal, por ejemplo (obesidad, minusvalías, deformaciones corporales...); a nivel moral (la homosexualidad, alcoholismo, drogadicción...).

La escuela puede construir toda una ideología basándose en estigmas que sirvan para justificar acciones compensatorias. La presencia del estigma hace que el alumno sea considerado de “segunda mano”.

Por tanto, salir de una estructura de compensación consiste en evitar que los alumnos diferentes accedan forzosamente al único currículo, repensando el currículo para asegurar una mayor igualdad entre todos los alumnos respetando sus características propias.

#### **1.4. La exclusión como incomprensión cultural de los alumnos**

La incomprensión del concepto de cultura se encuentra en el marco de la educación formal en nuestra sociedad, en el cual los distintos actores no captan los signos culturales de los alumnos. Se acude a la diferencia cultural como argumento desde el cual articular interpretaciones y respuestas a lo que se acaba conceptualizando como “desorden”, en las relaciones sociales y en el proceso educativo.

Esta forma de exclusión se basa en cierto rechazo, en la negación y en la incomprensión de la variedad cultural de los alumnos. El no captar la cultura de los niños y de los jóvenes lleva a los educadores a no entender su contexto vivencial y a plantear procesos que nada tienen que ver con su realidad.

La educación debe encontrar las “claves hermenéuticas” adecuadas para llegar a los destinatarios y posibilitar no solo una socialización, sino también una educación en los valores. Y esas claves son significativas cuando están inculturalizadas en los ámbitos de los educandos.

Se debe reconstruir una relación fundamental entre “educación” y “cultura de los alumnos”, con el fin de descubrir los símbolos más significativos y poder integrarlos en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Una escuela que desconoce los códigos culturales de los alumnos no podrá realizar itinerarios de aprendizajes, ya que su forma de presentación será alejada de la realidad en que viven los alumnos.

El educador debe continuamente interpretar y descubrir la cosmovisión cultural de los alumnos para que su enseñanza no sea desencarnada, sino

para que pueda ser, no sólo atrayente para los alumnos, sino cercana a su vida y pueda realizar una educación integral.

### **1.5. La exclusión como fracaso escolar**

La pertenencia a una determinada clase social va a influir en el alumno en aspectos tales como acceso a estudio, la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y los resultados académicos que se obtengan.

Por eso, el sentido de pertenencia social le dará a cada alumno una determinada clase de normas, un lenguaje, una escala de valores y determinadas expectativas que provocan, dentro de un modelo escolar, situaciones de desventaja con respecto a sus iguales, como también falta de estimulación y de experiencias.

La escuela tradicionalmente ha sido indiferente a esta diversidad social en que conviven los alumnos y esto se evidencia en dos orientaciones:

- “el saber académico”: la escuela ofrece un saber igual para todos, que es universal y debe ser transmitido tal cual. Desde esta orientación, los fracasos en la escuela son frutos de las incapacidades individuales de los alumnos. Desde el “saber académico” la escuela hace todo lo que puede hacer.
- “la didáctica psicologista”: se cree que a través de un cambio en la didáctica se puede superar el fracaso escolar. Subyace una visión puramente psicológica y cuando no tiene éxito parece que ya se ha hecho todo lo que puede hacerse.

Con el fin de paliar esta situación, hemos dado nuevas respuestas educativas que tienden a la “compensación del déficit cultural,” creando situaciones que favorecen una concepción segregadora y que provocan una descoordinación existente entre la cultura de los alumnos y la cultura escolar.

Esta perspectiva provoca un menor rendimiento y un mayor deseo de abandono escolar.

### **1.6. La exclusión como desigualdad en el acceso al conocimiento**

El progreso tecnológico, los avances de la información y tantos factores positivos que no conocieron nuestros antepasados, proporcionan instrumentos valiosos para el crecimiento de las personas y para combatir las distintas formas de pobreza, marginación e ignorancia, que tanta exclusión han generado.

Pero la realidad se presenta de otra forma ya que este modelo social-económico que, por un lado ofrece progresos materiales inimaginables hace pocas décadas y por otro, favorece de forma alarmante la exclusión no sólo de individuos aislados, sino también de grupos sociales e incluso de naciones enteras.

El término equidad enfatiza la gama de posibilidades de los alumnos y orienta las decisiones en el ámbito educativo de acuerdo con ella. La justicia debe estar presente en la acción educativa para responder a las aspiraciones de los ciudadanos. Y la equidad y la igualdad de oportunidades pasan por la igualdad en el acceso al conocimiento.

Hoy vemos como se ahondan aún más las diferencias entre quienes están con las nuevas tecnologías y quienes no tienen posibilidad de frecuentar ni siquiera la escuela. Numerosas poblaciones empobrecidas viven aún alejadas de esta evolución, principalmente, en zonas desprovistas de electricidad

Las desigualdades en el sistema educativo constituyen un tema complejo que tiene su raíz en las desigualdades iniciales procedentes de una determinada clase social. Y los mecanismos educativos tienden, en cierta forma, a mantener esas desigualdades a lo largo del proceso de escolarización relacionada con la calidad de la enseñanza.

Es cierto que el origen social, ligado a los problemas económicos subyacentes al mismo, es una causa fundamental en el acceso y rendimiento académico. Pero los centros educativos no pueden ser los “mantenedores” de esa estructura social.

### **1.7. La exclusión como la desarticulación entre contenido curricular y experiencia del alumno**

Uno de los problemas de nuestra escuela reside en que, con su fuerte énfasis en los contenidos culturales presentados en forma de asignaturas, no logra que los alumnos sean capaces de ver esos contenidos como parte de su propio mundo.

Los estudiantes pueden ver a la escuela como un espacio donde rigen ciertas normas, donde se realizan ciertas rutinas que sirven sólo para obtener felicitaciones o sanciones.

No hay lazos de conexión entre los contenidos que se abordan en las aulas, entre las tareas o “deberes” y la vida real con sus problemas cotidianos. El riesgo de esta visión es construir un currículo fundamentalista, donde el aprendizaje se limite a una selección cerrada de contenidos que se deben trabajar en las aulas, permitiendo una única interpretación de esos contenidos y una sola valoración, así como una única respuesta.

Un problema de nuestra labor educativa está en la forma de seleccionar, organizar y trabajar los contenidos curriculares. Esta práctica nos da como resultados contenidos poco relevantes y una falta de motivación por parte de los alumnos, al perderse el contacto con la realidad, que está fuera de la escuela.

La verbalización de los contenidos que los alumnos realizan sin la debida comprensión, puede ser un “saber aparentar” que aquello que se pronuncia se entiende. Hoy el problema se agudiza ya que algunos sectores

tienen acceso a mucha información por vía internet, pero su procesamiento crítico es anulado en los alumnos.

Estimular aprendizajes tiene relación con el saber crear condiciones en los que el alumnado se vea motivado para investigar, indagar y aprender. El desarrollo de la inteligencia implica necesariamente la afectividad y la sensibilidad y esta inter-relación debe conducir a los alumnos a la “llamada” solución de problemas, que significa planificar, desarrollar y evaluar proyectos de trabajos.

Educar personas con mayor amplitud, flexibilidad, identificación y respeto de las diferencias es un camino fundamental para generar cambios sociales. Lo antagónico a este ideal es construir un alumnado “informado pero escéptico”, sin un pensamiento crítico analizando la realidad desde un parámetro único y homogéneo que se debe perpetuar.

### **1.8. La exclusión como evaluación**

En las prácticas docentes se evidencia la contradicción entre innovaciones educativas y los instrumentos de evaluación que son, muchas veces, una forma de coerción que tienen los docentes.

La evaluación segregadora posee argumentos pedagógicos, avalados por argumentos éticos, con los que construye categorías extremas que giran entre “buenos y malos alumnos”, entre “excelente o mal docente” etc.

Una evaluación alejada de un proceso explicita una jerarquía de excelencia que puede desembocar en un “juicio” público, ya que está sometido a un valor social que se le reconoce.

Esta forma de evaluar genera desigualdades, ya que se somete a los alumnos a una construcción intelectual relativa y parcial, con el objetivo de colocar a cada educando una calificación. Este sistema genera una devolución memorística de los educandos y la posibilidad de “hacer trampas,” como habilidad meritoria entre los alumnos.

En la escuela excluyente se valora en términos de comparación, competición y distinción entre los alumnos. Se evalúa en relación con una visión que el docente tiene sobre el “alumno ideal”. Una consecuencia de esta evaluación segregatoria es el “juego de la nota”. Esta forma es un instrumento de manipulación que utiliza el docente para disciplinar a un grupo humano.

### **1.9. La exclusión como falta de una educación crítica**

Por los efectos de la revolución tecno-científica se están produciendo espectaculares transformaciones que afectan profundamente nuestras vidas, nuestro entorno físico inmediato y nuestro ambiente cultural, saturado de información transmitida por los cada vez más sofisticados recursos tecnológicos de la comunicación.

Vivimos en una sociedad donde los medios de comunicación tratan de informarnos y hacernos partícipes de la realidad con una rapidez cada vez más sorprendente. Estos medios tratan de llevar a sus consumidores una interpretación “correcta” de todo cuanto acontece en la sociedad.

Es a través de la prensa, de la radio y televisión que nos enteramos de sucesos y acontecimientos cotidianos, que provocan distintos pensamientos y sensaciones. Tales medios de comunicación de masas “filtran”, en cierta manera,” las realidades de una forma selectiva, de acuerdo con ciertos intereses de quienes poseen su propiedad y control.

En esta “realidad construida y fabricada,” los actores son dibujados selectivamente y en ella se puede silenciar lo “diferente”, mostrando un modelo de vida y de consumo que lleva a una idealización de lo social, con el peligro de “naturalizar” las injusticias y legitimar una situación de inequidad.

Tal dominio de la información confiere un verdadero poder cultural y político, principalmente sobre las poblaciones que no fueron preparadas a través de una educación adecuada, para jerarquizar, interpretar y criticar las informaciones recibidas.

El sistema tradicional de educación, en este escenario marcado por las tecnologías de la educación, frente a la realidad juvenil, ha dejado de ser una referencia significativa para leer la realidad y la propia existencia.

La escuela debe abrir sus puertas a la comunicación para redescubrir su identidad. Educar, en la era de la información, es poner el sistema educativo en contacto con la cultura posmoderna.

## **2. La exclusión en nombre de la “calidad educativa”**

La proclamación de la eficiencia puede encerrar formas de exclusión, avaladas por un discurso que parece sólido y consistente. El mismo se inspira en el principio de eficacia como el único válido, teniendo un objetivo obsesivo: los resultados.

La preocupación por la “calidad” ha tenido una evolución significativa en el discurso pedagógico. Una palabra clave, que centraliza esta preocupación, es la “satisfacción de los afectados”.

Las escuelas no se ven apartadas de esta dinámica y el discurso actual sobre ellas se instala en el eficientismo como método y como meta. El discurso de las escuelas eficaces, de la calidad total, del rendimiento como pretensión y como estrategia, del gerencialismo en la dirección... está minando la esencia y el sentido de la escuela.

La búsqueda apasionada de los resultados puede ser excluyente, cuando se pone énfasis en enseñar contenidos académicos, evaluando el éxito y no los procesos de enseñanza - aprendizaje.

En la filosofía del gerencialismo predomina la selección, la clasificación y la jerarquización de los alumnos, desde una perspectiva estadística.

En su aparente neutralidad, la concepción de "calidad total" puede implicar una visión tecnócrata y netamente pragmática, generando un nuevo movimiento de colonización de la educación.

Al mismo tiempo hay que afirmar que, más allá del carácter hegemónico que hoy posee una retórica eficientista, no existe una única manera de definir el concepto de calidad. Dicha visión debe ser renovada y revitalizada para que la calidad sea más comunitaria que gerencial, más humanizante que técnica y más crítica que pragmática.

Gentili afirma: "Calidad es uno de esos términos que, por su carga semántica, por su capacidad para movilizar compromiso afectivo, por su innegable deseabilidad, ocupa un lugar central en el léxico neoliberal, especialmente en la educación. Se trata de una de esas categorías lingüísticas que deben ser con urgencia des-construidas, si no queremos enredarnos de forma irrecuperable en la trama de la seducción conservadora."<sup>1</sup>

### **3. Pérdida de la "fuerza de cambio" de la educación**

La relación entre movilidad social, educación y cambio social requiere algunas distinciones, ya que se suele confundir con el progreso y la equidad. La movilidad social es un fenómeno de varias dimensiones, entre las que se incluye la ocupación, el poder, el prestigio etc. Pero su realización no implica necesariamente "cambio social".

El interés por la contribución de la educación a la movilidad se concentra en el fenómeno de adquirir títulos y certificados de diversas clases, que tienen valor en el mercado laboral.

Que las personas se sirvan de la educación para mejorar su posición social no significa que el sistema social este cambiando profundamente.

Encontramos dos dimensiones en el ámbito educativo que aparentemente son contradictorias. Por una parte, la educación tiende a perpetuar la distribución desigual de las riquezas, el poder y el prestigio de la sociedad. Por otra, contribuye a hacer circular...a personas de variados orígenes sociales en las posiciones sociales de las jerarquías de la estratificación.

El sistema educativo ha generado una enseñanza con contenidos homogéneos, desarrollado con medidas similares para todos los alumnos. Este principio ha obviado, por ejemplo, la personalización de la enseñanza provocando que los "más capaces" (porque han tenido más posibilidades) se impongan sobre los demás.

---

<sup>1</sup>GENTILI, Pablo (comp.): *Escuela pública y sociedad neoliberal*, 2da ed., Madrid, Editorial aula libre, 1997, p.149

El sistema educativo puede aparecer como un “factor de consumo”, es decir, como la vía para obtener un título que facilite en el futuro ingresar en el mercado laboral y participar de las escasas posibilidades de movilidad social. No es concebido “conscientemente” como un factor de conquista social y de equidad, y uno de los peligros para nuestra sociedad está en la manera en que se desdibuja el sentido y la finalidad del sistema educativo.

La premisa fundamental que se debe mencionar indica que la educación está muy lejos de ser un factor de equidad social. En los actuales procesos de transformación educativa, las posibilidades de cambio son absolutamente insuficientes. La experiencia señala que no puede pensarse en mejores logros educativos, sin generar condiciones de una mayor equidad en la sociedad.

#### **4. Un compromiso: La escuela incluyente:**

La primera afirmación que pretendemos realizar, después de haber intentado una reflexión sobre la exclusión en la escuela, está en que educar en sentido “inclusivo” significa acoger, dar nuevamente la palabra y comprender.

Es decir, ayudar a cada uno a reencontrarse a sí mismo; acompañar con paciencia en el camino de recuperación de los valores y de confianza en sí mismo.

Fundamentalmente educar significa reconstruir las razones para vivir. Un anonimato institucional de los alumnos o solo una relación que se basa en la transmisión de conocimientos, no realiza las finalidades de la educación.

Se acostumbra a decir que hay necesidad de cambio de paradigma educativo. Pero creemos que hay que comenzar por la “centralidad en la vida” como objetivo del sistema educativo. La importancia de una “vida digna” se debe transformar en el eje de una nueva cultura pedagógica que pueda ser la alternativa válida a los procesos de exclusión.

El nuevo fenómeno de la exclusión abre a una nueva categoría de educación, que es superadora de un cambio metodológico, que ya no sólo está encerrada en sus problemáticas. La respuesta debe formularse con la máxima proximidad a la situación individual de aprendizaje, en interacción con determinado contexto, no sólo escolar sino también social.

Surge así una nueva visión de escuela, particularmente atenta a las circunstancias, que no solo responda a la diversidad presente de todo grupo humano, sino activa en su compromiso con el ambiente.

En contextos que generan grandes riesgos para la vida de los individuos, la educación debe ofrecer el máximo de tiempo para cada alumno, permitiendo experiencias significativas insertadas en su cultura de modo crítico, competente y creativo.

Los docentes deben suscitar en los destinatarios el amor a la vida y el gusto de vivir. Deben formar alumnos solidarios en la construcción de un ambiente escolar más equitativo, donde se pueda vivir la reciprocidad como proceso de aceptación del otro, y donde puedan ayudar a sus educadores a ser coherentes en la vida y en la misión.

La deuda pendiente del sistema educativo se podría resumir en:

formar una conciencia crítica sobre todo individualismo y masificación;  
pasar de una cultura de la insensibilidad a una cultura de la solidaridad;  
promover entre todas las obras un "nuevo tipo de educación" más incluyente, "un nuevo tipo de educador", que esté más presente y cercano al mundo de los destinatarios, mejor formado y que trabaje en equipo, y también "un nuevo tipo de gestión" escolar más participativa.

## **5. Conclusión: Desafíos para la educación**

Para concluir, se quieren formular algunos desafíos que la educación tiene que asumir para recuperar el protagonismo de cambio social.

### **5.1. Volver sin miedo a los jóvenes**

La escuela incluyente es, en principio, una vuelta significativa hacia la realidad de los adolescentes y jóvenes". Sólo se entiende a los jóvenes, si se hace un profundo proceso de acercamiento, simpatía y compasión ("padecer con"), sin caer en formas más o menos solapadas de "paternalismos o muchachismos."

La calidad, basada en las personas y no tanto en sus resultados, implica acercarse, sin miedos, al conjunto de elementos simbólicos y representaciones que forman parte del ethos juvenil. Una antigua actitud, que es siempre nueva, es el "escuchar" y el "ver" más allá de las apariencias.

Los docentes hemos sido formados creyendo que la mayoría de los conocimientos y representaciones se realizaban por vía escrita, y dentro de un pensamiento lineal. La cultura emergente, en cambio, tiene un universo de expresiones y lenguajes que deambulan aniquilando nuestra lógica siempre fundamentada.

Educar en sentido inclusivo significa que ninguna vida joven puede ser desoída, ocultada o desvalorizada por muy desordenada que aparezca. El nuevo lenguaje de la educación es un "estar con ellos," percibiendo según sus ojos, comprendiendo según sus símbolos, entendiendo sus emociones.

### **5.2. Recrear una pedagogía bajo la óptica de la inclusión.**

Hemos reflexionado largamente sobre la lógica de la exclusión y la situación de insensibilidad social que la acompaña. Por eso, el gran desafío de la educación es crear, a través de su práctica, una conciencia humanista que implica el desarrollo de la justicia y una respuesta educativa a las personas, a los individuos ignorados y silenciados, excluidos y sobrantes.

Aceptar y respetar la diversidad de los destinatarios, sin transformarlos en marginación, lo mismo que reconocer y respetar lo diferente, sin imponerle la desigualdad, son actitudes que resultan de una nueva práctica pedagógica.

El recrear dicha pedagogía es un proceso exigente y siempre inconcluso de conversión educativa, imprescindible para que exista la escuela inclusiva. Dicha escuela no se realiza a través de gestos aislados, sino como una "savia" que alimenta un ambiente educativo y se vislumbra en respeto y "cuidado con la vida" y con todo lo que existe hasta garantizar la posibilidad "para todos". Esta es la base de una nueva pedagogía.

### **5.3. Educar implica certezas**

Hay conciencia del desconcierto que produce la aceleración de los cambios. Este nuevo dinamismo hace borrosos muchos de los esquemas mentales que nos sirvieron para gobernar nuestras vidas.

Los nuevos perfiles de otra sociedad comienzan a emerger. No sabemos si esos nuevos perfiles dibujan una sociedad mejor o peor de la que nos era familiar. Las generaciones adultas experimentamos una sensación de desconcierto, mientras que los adolescentes y jóvenes, por el contrario, flotan en las nuevas aguas con la soltura aparente de la naturalidad. El cambio aparece a sus ojos como un fenómeno lógico y desean una vida más estimulante que la de sus padres.

Se sabe que el desarrollo de los cambios está lejos de ser un fenómeno cuya expansión está guiada por una lógica benévola, que alcanza a todos por igual. Los adolescentes y jóvenes palpan en su realidad la división de dos grupos separados: los que tienen acceso al circuito del consumo y bienestar y los que no lo tienen.

La escuela "parece" ser la única instancia donde las "certezas" necesarias para vivir pueden descubrirse. Certezas que tienen que ver con valores y actitudes que recreen las cuestiones fundamentales sobre el sentido de la vida.

### **5.4. Recrear contextos educativos de inserción.**

La escuela debe generar contextos de inserción, donde se puedan formar ciudadanos capaces de intervenir consciente y críticamente en el ambiente en el que viven. Además, la escuela debe favorecer una organización que proporcione a los educandos condiciones para ser agentes en la resignificación y creación del mundo en que se sitúan. Será todo un contexto de educación para la inclusión que consistirá en la búsqueda de los campos de sentido, experimentando horizontes más plenos de vida y de tolerancia.

Un ambiente de inserción se inicia en el mismo ambiente de la escuela, que es el nuevo laboratorio de la vida, donde se pueda conjugar, por un lado, la utopía del “todos incluidos”, y por otro, los proyectos para su realización.

## PARA SABER MÁS

- MARTINEZ ROIG, A.: *Maltrato y abandono en la infancia*, Barcelona, Martinez Roca, 1991
- GONSALEZ, E. (coord.), *Menores en desamparo y conflicto social*, Madrid, Editorial CCS, 1998
- ROCHE OLIVAR, R.: *Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes pro- sociales en la escuela*, Buenos Aires, Ciudad nueva, 1999
- BLÁZQUEZ – RUIZ, Javier: “10 palabras claves sobre racismo y xenofobia”, España, Verbo divino, 1996
- DAROS, William: *Filosofía de una teoría curricular*, Rosario, Ucel, 2001
- DEVALLE DE RENDO, Alicia y VEGA, Viviana: *Una Escuela en y para la Diversidad*, Buenos Aires, Aique, 1998
- DUCH, Luis: *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 1997
- FENO, Rafael: *Escuela y hegemonía* en: Revista de la educación, Santiago de Chile, N. 293, septiembre y diciembre 1990
- GAJARDO, Marcela: *Reformas educativas en América Latina, balance de una época* en: Opreal, Buenos Aires, N.15, septiembre, 1999
- GENTILI, Pablo: *Cultura, política y currículo*, Buenos Aires, Editorial losada, 1997
- GENTILI, Pablo (comp.): *Escuela pública y sociedad neoliberal*, 2da ed., Madrid, Editorial aula libre, 1997
- GUTIERREZ, Alonso: *Educación multimedia y nuevas tecnologías*, Madrid, Ediciones de la torre, 1979
- LOPEZ QUINTAS, Alfonso: *Cómo lograr una formación integral*, Madrid, San Pablo, 1996
- MANCINI, Luis Leonardo: *La evaluación*, Buenos Aires, Santillana, 1998
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto Y NARODOWSKI Mariano: *Escuela, historia y poder*, Buenos Aires, Ediciones novedades educativas, 1998
- MAZETTELE, L. Y SABAROTS, H.: *Poder, racismo y exclusión*, en Lischetti, M. (comp.), Antropología, Buenos Aires, Biblioteca del CBC, Eudeba, 1994
- MCLAREM, Peter: *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción de deseos*, Buenos Aires, Aique, 1994
- MINUJIN, Alberto: *Desigualdad y exclusión*. Buenos Aires, Unicef / Losada, 1993
- MUNICIO, Pedro: *La evaluación de la calidad en educación*, Buenos Aires, Narcea, 2000
- NUEVO GONZALES, Eliseo: *El éxito escolar, causas del fracaso en la escuela*, Madrid, San Pablo, 1997
- RIVERO, José: *Reforma y desigualdad en América* en: Revista Iberoamericana de educación, OEA, N.23, mayo – agosto 2000
- RODRÍGUEZ LARRATEA, Horacio y ROBREDO Gonzalo: *El Desafío de la Igualdad*. Buenos Aires, Grupo sophia, 1999.
- ROMEU, Nuria y GARCIA MARTINEZ, Alfonso: *La diversidad y la diferencia en la escuela secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*, Granada, Ediciones aljibe, 1997
- SOLIMANO, Andrés: *Desigualdad social, valores, crecimiento y estado*. México, El trimestre económico, 2000
- STAINBACK, Susan y William.: *Aulas Inclusivas*, Madrid, Narcea, 1998
- TOURAINÉ, Alain : *Igualdad y Diversidad*, Argentina, Fondo de cultura económica, 1998
- VECCHI, Juan: *Nuevas pobrezas, misión salesiana y significatividad* en: actas del consejo general, Direzione generale opere D. Bosco, Roma, N. 359, abril – junio, 1997.