



Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales
de la Universidad Iberoamericana

E-ISSN: 2007-0675

revista.iberoforum@uia.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de
México
México

Ramos Calderón, José Antonio

FUNCIÓN SOCIAL DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD: UNA
REFLEXIÓN DESDE LA TEORÍA DE SISTEMAS

Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, vol. XI, núm.
21, enero-junio, 2016, pp. 1-41

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211049494001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

FUNCIÓN SOCIAL DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD: UNA REFLEXIÓN DESDE LA TEORÍA DE SISTEMAS¹

*The Social Function in the Educational Attention to Diversity:
a Reflection from the Systems Theory*

José Antonio Ramos Calderón

Resumen

José Antonio Ramos Calderón

Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es Profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Temáticas de trabajo: Teoría de sistemas desde el enfoque de Niklas Luhmann, Sistemas sociales, Sistema educativo, Sociología de la educación, Atención educativa a sectores vulnerables, Inclusión/exclusión, Diversidad e Indicadores sociodemográficos. Sus publicaciones recientes: *Situación educativa de la población joven y adulta de América Latina y el Caribe: su unidad/diversidad*. Revista Interamericana de Educación de Adultos-CREFAL; año 36, No. 1, enero-junio de 2014; *La paradoja del sistema educativo: su naturaleza incluyente/excluyente*. Revista Perfiles Educativos-IISUE-UNAM; vol. XXXVI, número 146, octubre-diciembre 2014; *El carácter autónomo y autopoietico del sistema educativo. Un constructo teórico a partir de la teoría de sistemas*. Revista de Investigación Social-IIS-UNAM; año IX, núm. 15, invierno de 2012 (D. R. 2014)

Correo electrónico:

joaramos@docentes.uat.edu.mx;
ramos661123@hotmail.com

El objetivo del artículo es analizar -desde algunos presupuestos de la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann- las posibilidades del cambio y la inclusión social; dos aspectos asignados a la educación dentro de la propuesta de la atención a la diversidad. Para ello, el trabajo inicia con dar respuesta a la pregunta de *a qué responde la atención a la diversidad*; posteriormente en un segundo y tercer apartado, se abordan el cambio y la inclusión social observados desde la relación sistema/entorno, la clausura operativa de los sistemas y los conceptos de autopoiesis y autonomía lo que llevará a indicar que entre los sistemas sociales se establecen relaciones de acoplamiento y no de determinación (cuarto apartado). Conviene señalar que estos aspectos están acompañados de referentes empíricos y analíticos que sirven para darles contenido. Por último, en las reflexiones finales, se indicará que el cambio y la inclusión señalados como *la función social de la atención educativa a la diversidad* no son posibles de lograr desde el sistema educativo; con lo cual se estará contribuyendo a la comprensión y explicación sobre los límites y alcances de la educación en la sociedad contemporánea.

Palabras clave: Atención a la diversidad; Cambio/Inclusión social; Intercambio/Acoplamiento; Autonomía/Autopoiesis; Sistema educativo.

¹ El presente trabajo se deriva de la tesis doctoral intitulada: "La unidad de la diferencia inclusión/exclusión: un análisis en la Universidad Intercultural del Estado de México en el marco de la atención educativa a la diversidad", UNAM-FFyL-IISUE, México, 2011.

Abstract:

The aim of the article is to analyze –from some principles of the theory of the social systems of Niklas Luhmann- the possibilities of change and the social inclusion; two aspects assigned to education within the proposal for the attention to the diversity. To this end, the paper begins with the answer to the question of what is the educative attention to diversity; then, in the second and third part, the document addresses the change and the social inclusion analyzed from the relationship system/environment, the operation closure of the social systems and the concepts of autopoiesis and autonomy. These aspects permit to indicate that in the different social systems exist a relationship of adaptation and not of determination. It should be noted that these theoretical aspects are accompanied by empirical and analytical references to give support to contents. At the end, in the final reflections will indicate that the change and the social inclusion, defined as the social function of the educative attention to the diversity, are not possible to obtain from the educative system; this argument is going to contribute to the comprehension and explanation about limits and scope of the education in the contemporary society.

Key words. *Attention to the diversity; Change/Social inclusion; Interchange/Coupling; Autonomy/Autopoiesis; Educative system.*

I. La atención educativa a la diversidad ¿a qué responde?**1. Línea emergente de la sociología de la educación**

(...) una tercera línea de análisis emergente (las otras dos son: la relación entre educación y empleo y la sociología de la política educativa) en los años noventa - en el campo de la sociología de la educación - se refiere a la **relevancia de las diferencias culturales, sociales y personales en la educación** y sus implicaciones sobre el currículo y la pedagogía (...) (Bonal, 1998: 188, subrayado del autor).

Esta referencia permite establecer una relación con las situaciones de exclusión, pobreza y ampliación de las brechas en distintas esferas sociales y entre distintos sectores de población porque es justo lo que caracterizan a la década de los 90, de acuerdo con Boron y Torres, 1995; Pieck y Aguado; 1995. De esta manera, se puede decir que la propuesta de reconocer las diferencias culturales, sociales y personales está inserta en una sociedad enmarcada por la marginación, la desigualdad, la competitividad, las contradicciones y el aumento de riesgos para la humanidad (Beck, 1998).

A partir de esto, algunos autores como Delors (1997) o la UNESCO (2001), señalan la oportunidad y la necesidad de reencauzar el rumbo de la sociedad actual. Es

así como dicha posibilidad se considera un detonante que puede potencializar iniciativas y estrategias en diferentes ámbitos sociales, para arribar a una humanidad más consciente, más comprometida consigo misma y con la conservación, no solo de la propia especie, sino también de todo lo que le rodea. En palabras de Edgar Morin (1999), hacer una humanidad más humana.

Así en el marco de las Ciencias Sociales, pero particularmente en la Sociología de la Educación se plantea la idea de enfrentar la exclusión, la marginación, la pobreza a partir de reconocer las diferencias sociales, personales y culturales e incorporarlas al proceso educativo. De esta forma, se puede decir que esta línea emergente como la define Bonal (1998), plantea el reto de hacer frente a estas situaciones, particularmente a la exclusión. Un concepto este último que, desde la perspectiva de Littlewood *et al.*, (2005), permite observar la vulnerabilidad de los grupos que se encuentran en situaciones de pobreza, marginación y desigualdad. Además de que adquiere fuerza - justo en la década de los 90-, como una categoría que contribuye a describir y a explicar lo que ocurre en la sociedad contemporánea (Silver, 2005).

En este contexto se puede decir entonces que el reconocimiento de las diferencias sociales, personales y culturales y su consideración en la educación tienen el propósito de desencadenar procesos que lleven al cambio y a la inclusión social (Giroux y Flecha, 1994; Bonal, 1998). En consecuencia, esta perspectiva permite trabajar un aspecto de particular interés para la Sociología de la Educación: la función social del sistema educativo².

² En este marco, es conviene especificar qué se entenderá por sistema educativo desde la propuesta teórica de Luhmann y de algunos aspectos que están relacionando con éste como código, educación y programa; este último como una expresión de una atención educativa particular. Así, desde dicha la propuesta:

“El sistema educativo es un sistema parcial de la sociedad moderna que tiene la función de indicar cambios en los sistemas psíquicos particulares que participan de la comunicación más improbable que produce la sociedad y que posteriormente servirá para los otros sistemas de funciones. [En este sentido], la educación se vuelve necesaria para la sociedad cuando la socialización no es suficiente para asegurar la capacidad del comportamiento adecuado. Paralelamente a la socialización, que se lleva a cabo por el simple hecho de participar de la comunicación, se desarrolla una socialización de tipo particular, intencionada y, por lo tanto, educativa: la educación nace propiamente cuando a partir de la intención pedagógica, se valora un comportamiento como adecuado” (Corsi, *et al.*, 1996: 71 y 72).

Así el sistema educativo, como todo sistema funcional diferenciado, se encuentra ligado a un código binario –mejor/peor comportamiento y logro de los alumnos- que no admite un tercer valor; sin embargo, lo que no puede ser integrado en el código puede ser reintroducido al nivel del programa, esto es: el rendimiento escolar solo puede ser comparativamente bueno o comparativamente malo y no cabe un tercer valor fijado como sería, por ejemplo, la compasión social. Por eso puede y debe haber programas de promoción que compensen los efectos del código de selección: programas especiales para

Así, al considerar como metas la transformación y la inclusión social, se puede establecer una correspondencia entre éstas y las propuestas de emancipación, la acogida de las diferencias y el reconocimiento del pluralismo en los grupos socialmente excluidos, que son en los que pone especial énfasis la atención educativa a la diversidad (MCEP, 1998; Ibáñez, 2000a y b; UNESCO, 2003). En este marco, conviene destacar dos principios importantes de esta propuesta: la reorientación del principio de igualdad de oportunidades y la reivindicación de sectores marginados atendiendo a cuestiones de orden ético y político (Bonal, 1998). Aspectos que se abordan a continuación.

2. El principio de igualdad de oportunidades en la atención educativa a la diversidad: crítica, permanencia y reorientación

Como se mencionó, uno de los aspectos en que se centra la atención a la diversidad tiene que ver con la redefinición del principio de la igualdad de oportunidades, que es una promesa de la modernidad y del advenimiento y consolidación de la sociedad contemporánea, idea que presenta como uno de los principales exponentes a Talcott Parsons. En el análisis que él hace acerca de la función de la educación, resalta la idea de que la institución escolar es el instrumento o la instancia institucional por medio de la cual los individuos tienen la oportunidad de acceder a un rol y, por consiguiente, adquirir un estatus dentro de la estructura social:

(...) el punto principal es una evaluación dividida del logro. Esto conlleva, por encima de todo, el hecho de admitir la justicia de conceder gratificaciones diferentes según los diferentes niveles de logro, en la medida en que las oportunidades hayan sido repartidas equitativamente, así como la justicia de que estas gratificaciones den a los que tienen éxito oportunidades aún mayores (Parsons, 1959: 57).

En esta perspectiva, es importante resaltar que el rol y el estatus son asignados en función de los méritos que logren los sujetos; es decir, ambos se obtienen a partir del esfuerzo que cada individuo hace por alcanzarlos. Esto lo señala Jeffrey Alexander de la siguiente manera:

Ambos aspectos de la socialización –asignación e integración– son aportes esenciales a la institucionalización de los roles adultos; son esenciales para la

superdotados, para alumnos muy aplicados, o también programas de educación compensatoria con el fin de remediar desventajas de origen social, familiar e incluso escolar (Luhmann y Schorr, 1993: VIII).

asignación de un puesto ocupacional estable y efectivo al terminar la juventud y la educación (...) [De esta manera] la escuela es el punto intermedio entre la familia y el mundo ocupacional, y así constituye el ámbito prototípicamente moderno de la socialización, tanto para la asignación como para la integración (Alexander, 2000:72).

Bajo este marco entonces, se abre la posibilidad de que cualquier individuo puede integrarse a la sociedad y adquirir un rol en la misma, lo cual no estará en función de pertenecer a un determinado grupo o estrato social, sino que dependerá del mérito propio, del esfuerzo realizado; lo que derivará en el otorgamiento de estatus o de cierto tipo de estatus dentro de la estructura social. Esto es posible, desde la perspectiva Parsoniana, debido a que se vive en una sociedad que abre la posibilidad de la movilidad social; de tal manera que ello se convierte en la promesa de la institución educativa en la sociedad actual que permite el esfuerzo y lo recompensa otorgando roles y estatus en función de los méritos logrados (Parsons, 1959).

Sin embargo, de acuerdo con Reimers (2000: 19, las viñetas son del autor) en el recorrido que hace por diversos estudios que analizan el papel de la educación en la sociedad de hoy, señala que³:

- La educación tiene un papel instrumental en la reproducción de oportunidades sociales, la condición social influye en el tipo de oportunidades educativas y son éstas las que determinan las posibilidades de empleo y la posición social de las personas.
- La educación no tiene posibilidades de cambiar las oportunidades de vida de las personas, su estatus, clase social o ingreso y se proponen otro tipo de medidas para reducir la desigualdad directamente.
- Desde una perspectiva de análisis marxista, en un sistema capitalista de producción: la educación puede jugar sólo un papel de Reproducción y de Legitimación de la Estructura Social.

A partir de estos señalamientos la promesa de la escuela igualitaria dentro de la sociedad actual comienza a cuestionarse, ha debilitarse pues se expresan algunas de sus principales limitaciones. En este marco se indica que las clases más desfavorecidas son las que tienen menos oportunidades, no sólo educativas sino de movilidad social. Así,

³ Los estudios que este autor refiere son los de Coleman, 1966; Blau y Duncan, 1967; Bowles y Gintis, 1970; Jencks, 1972; Bernstein 1971 y Bourdie y Passeron 1977.

conviene mencionar que los sectores pobres y marginados -como los de zonas rurales o indígenas –son los que siguen teniendo pocas oportunidades de formación⁴.

Todo ello podría llevar a señalar que el principio de igualdad de oportunidades a través de la educación, si bien se postula como uno de los pilares de la sociedad moderna, no se cumple. Sin embargo, también es conveniente indicar que esto es parcialmente cierto pues existen evidencias como las que presentan Coulon (1995) o Boudon (1980), referentes a que cierto número de alumnos de sectores pobres llegan a tener éxito en los estudios, algunos de ellos permaneciendo en la institución escolar hasta los estratos superiores con niveles de aprovechamiento adecuados o similares e incluso más elevados a los que presentan las clase medias o altas y que adquieren roles y estatus que les permite insertarse en las diferentes esferas de la estructura social.

Así por ejemplo, Cardoso y Fleury (2008: 259-260) en una investigación que realizaron y cuyo objetivo fue conocer las situaciones de inclusión/exclusión en la enseñanza de la Química en el nivel medio superior, encontraron que: “(...) Pedro y Romenia tienen éxito en la escuela a pesar de pertenecer a una clase social y étnica que los coloca como candidatos al fracaso escolar, y Denisse y Tomas, al contrario, presentan trayectorias escolares irregulares y experimentan procesos de exclusión, a pesar de ser blancos y de clase media”⁵.

En el caso de México se puede observar la existencia de buenos logros educativos (aunque sea en un porcentaje mínimo) de alumnos pertenecientes a sectores tradicionalmente pobres y desfavorecidos como la población rural e indígena.

⁴ “Hay estrecha coincidencia entre los mapas que ubican a las poblaciones más pobres y los que corresponden a la población analfabeta y sin instrucción suficiente” (Rivero, 2000: 78).

⁵ El texto en original está en portugués, la traducción es del autor.

Cuadro. 1

RI04-1 Porcentaje de estudiantes de 6° de primaria en cada nivel de logro educativo de los Excale de Matemáticas por estrato escolar, 2005								
Estrato Escolar	Niveles de logro							
	Por debajo del básico		Básico		Medio		Avanzado	
	Porcentaje	(EE) ¹	Porcentaje	(EE) ¹	Porcentaje	(EE) ¹	Porcentaje	(EE) ¹
Urbana Pública	13.6	(0.6)	52.9	(0.9)	26.2	(0.7)	7.3	(0.5)
Rural Pública	23.7	(1.0)	56.9	(0.9)	16.5	(0.8)	2.9	(0.4)
Educación Indígena	43.2	(1.7)	48.8	(1.5)	7.3	(0.9)	0.6	(0.3)
Cursos Comunitarios	28.2	(3.0)	57.9	(3.0)	13.2	(2.3)	0.7	(0.5)
Educación Privada	2.7	(0.5)	31.2	(1.2)	41.6	(1.5)	24.5	(1.4)
Nacional	17.4	(0.4)	52.3	(0.6)	23.5	(0.5)	6.9	(0.4)

1. Errores estándar.

Fuente: Backhoff *et al.*, Tabla XV. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro de Matemáticas, por estrato escolar: 6° de primaria, en Backhoff, Eduardo *et al* (2006). *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México. Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*. INEE, México, p. 69.

Lo anterior lleva a señalar que a pesar de que el principio de igualdad de oportunidades no se cumple totalmente, deja abierta la posibilidad de aspirar a tener un estatus distinto al de origen o procedencia de los estudiantes. De tal manera que, si bien tiene una serie de dificultades para que llegue a concretarse o se cumple muy poco en los sectores más desfavorecidos, conserva el ideal de otorgar y distribuir roles y estatus en función de los méritos; es decir, de adquirirlos de acuerdo a los logros, esfuerzos o cualidades y de no estar condenado a un rol determinado ya sea por la raza, el grupo social o el estrato socioeconómico. Esta perspectiva puede ubicarse en textos como *“La educación encierra un tesoro”* de Jaques Delors publicado por la UNESCO en 1997.

En este marco, lo que posiblemente se encuentre en tela de juicio no es el principio de la igualdad de oportunidades como tal, sino de las condiciones que lo hagan factible; de tal forma que entonces la discusión se centra en -sí de acuerdo a la estructura que presenta la sociedad contemporánea- se brindan las condiciones y se ofrecen las posibilidades para que este principio se concrete⁶. De esta manera se

⁶ Diversos investigadores tratan esta cuestión y la abordan desde la perspectiva de equidad y educación; así, se pueden mencionar: “La equidad y la inclusión en la educación superior: una tarea pendiente de la universidad” de Pedro Rivas (2007); “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy” de Rosa Blanco G. (2006); “Equidad educativa y teorías de la justicia” de Antonio Bolívar (2005). El artículo y la tesis en general no trabajan la cuestión de equidad, lo único que

entiende que el problema entonces no radica en el principio, sino en que no se tienen u ofrecen las mismas oportunidades, posibilidades y no se parte de las mismas condiciones para que se haga realidad; sobre todo en los sectores más desfavorecidos.

Desde esta perspectiva lo que se ha propuesto para que el principio se alcance, es ir compensando las desigualdades de origen; es decir, brindar lo necesario para que los sectores marginados y con pocas posibilidades de éxito escolar, vayan teniendo el ambiente adecuado y los recursos necesarios que permitan subsanar las carencias con las que llegan a la escuela (Órnelas, 1998; Rivero, 2000; Blanco, 2006). Con esto se aspira a que se tengan condiciones (de educabilidad) semejantes a las de los otros sectores de población (clases medias y altas), con la finalidad de obtener los niveles y logros escolares propuestos por el sistema educativo (Reimers, 1999).

En este sentido, el principio de igualdad de oportunidades es un aspecto que sigue vigente en la sociedad contemporánea, se le sigue sosteniendo y se busca la manera de que se alcance; es decir, goza de validez y aceptación y, es precisamente en este marco, que a la institución escolar se le ha asignado un rol central en ello, de tal forma que entonces se plantean y proponen estrategias y alternativas para que se logre.

Justo en esta tesitura, es donde se inserta la propuesta de la atención educativa a la diversidad; o sea, se incrusta en la posibilidad de hacer realidad el principio valiéndose y partiendo del reconocimiento de la diversidad y la diferencia. Lo cual puede considerarse como una estrategia que permite compensar las desventajas con que los sectores pobres y vulnerables llegan a la escuela; así, dicha propuesta busca hacer realidad el principio de la igualdad de oportunidades a través de reconocer, de adaptar y de tener una práctica que reconoce e incorpora la diversidad social, cultural y personal. De esta manera se reorienta.

3. La reivindicación de los sectores excluidos en la atención educativa a la diversidad

Ante una situación donde se presentan una serie de contradicciones como aspiraciones y propuestas de desregulación, que coexisten con prácticas fuertemente reguladas que responden a las necesidades de control social por parte del Estado, o a la capacidad de

se pretende señalar con ello es que este principio sigue presente y continua operando en la sociedad de hoy.

influencia de los grupos de presión en la definición de la política educativa (Guerrero, 1996; Bonal, 1998); surge la necesidad de atender a la diversidad y de centrarse en la reivindicación de los sectores pobres y excluidos. Desde luego que esta situación guarda estrecha relación con las situaciones de pobreza, desigualdad y exclusión, así como con los aspectos de incertidumbre y riesgo que se presentan en las diferentes áreas de la sociedad.

En este contexto, no es difícil imaginar el surgimiento de propuestas analíticas donde se pongan como aspectos centrales la emancipación o la necesidad democrática del reconocimiento del pluralismo y la acogida de las diferencias (Giroux y Flecha, 1994). De tal manera que lo que se pretende en el fondo, es tener una sociedad más inclusiva y equitativa a través de la educación; por lo que se busca definir un currículo y una pedagogía justa, entendiendo por ésta el responder a las diversas capacidades, motivaciones e intereses del alumnado como lo señalan los mismos Giroux y Flecha (1994).

Así, siguiendo a estos autores y a Bonal (1998), se puede decir que la Sociología de la Educación recoge el debate entre Modernidad y Posmodernidad, tanto para interpretar las diferencias individuales y sociales, como para caracterizar las políticas y prácticas educativas liberadoras. En este marco, por ejemplo, se busca identificar aquellos aspectos emancipatorios provenientes de dicho debate, relacionarlos con los principios de la igualdad y los derechos de los grupos sociales marginados (ya sea por razones de clase, género o raza) e integrarlos en una política de la diferencia que recoja la expresión de las múltiples identidades.

En este contexto, conviene resaltar la cuestión de la acogida de las diferencias para generar procesos de emancipación a través de la educación. Así, lo que se pretende es que el sistema educativo genere procesos liberadores que permita a los sectores de población marginados gozar de los bienes y servicios que ofrecen los diferentes sistemas sociales, dejando atrás de esta manera, las situaciones de exclusión en que viven. En este contexto, la intención es trascender al propio sistema para que impacte en lo social; de tal forma que se vaya generando el cambio hacia una sociedad más justa y a partir de ello, reivindicar a los sectores marginados y excluidos.

Bajo esta perspectiva, podría decirse que la atención educativa a la diversidad procura el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades y la emancipación de dichos sectores; en consecuencia, la apuesta es que a través del reconocimiento a su diversidad, acogiendo sus diferencias y tratándolas en el curriculum, en la práctica docente o incorporándolas al sistema educativo en sus diferentes componentes se logre el principio de igualdad de oportunidades y se pueda arribar a una sociedad justa, igualitaria e incluyente (Giroux y Flecha, 1994; Bonal, 1998; Ibañez, 2000b; Roguero, 2000).

De esta manera, tanto el principio de igualdad de oportunidades como la reivindicación de los sectores excluidos, se relacionan con las dos principales orientaciones que la atención educativa a la diversidad postula (las cuales se describen en los siguientes dos apartados): la búsqueda del cambio hacia una sociedad más justa e igualitaria partiendo del reconocimiento del pluralismo y la acogida de las diferencias⁷ y la posibilidad de incluir a los grupos diversos a las diferentes esferas de la estructura social sin buscar la transformación social o sin que ello sea el aspecto central de la propuesta.

Desde luego que estas dos orientaciones no son excluyentes y tampoco las únicas, pues existen otras visiones y percepciones (Ibañez, 2000b); sin embargo, éstas son las que ilustran de mejor manera la relación que guardan con la función social que se le asigna a la atención educativa a la diversidad.

II. La atención a la diversidad y el cambio social

1. Relación entre atención a la diversidad y cambio social

Si bien las dos orientaciones mencionadas pretenden alcanzar el principio de la igualdad de oportunidades, es conviene destacar que la que busca el cambio social, pone mayor énfasis en lograr la emancipación de los sectores excluidos; es decir, busca trascender el ámbito exclusivamente escolar y arribar a la transformación social, sin dejar de lado las posibilidades de la inclusión (Confederación, 2001; MCEP, 1998). De esta manera, se puede decir entonces que:

⁷ Bajo esta perspectiva se puede decir que se plantea la emancipación de los sectores pobres y excluidos.

La diversidad y la igualdad competen a la sociedad y a la escuela como parte de la sociedad, por ello hay que potenciar el afán transformador y la capacidad de transformación en donde nace la propuesta de aprendizaje: el entorno social del alumnado y el entramado social general...

En todo caso, no nos cabe duda de que, más allá de la coyuntura actual, la diversidad y la igualdad (consideradas conjuntamente) forman parte del núcleo central de la educación, por lo que deben ser objeto de un debate social y pedagógico que, a la vez que responda a las realidades inmediatas, ayude a construir una alternativa global y transformadora (Ibáñez, 2000a: 16 y 21).

Esta referencia explícitamente habla de rol transformador asignado a la escuela en la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa. Así, bajo esta visión de cambio por medio de la educación, reconociendo la diversidad y acogiendo las diferencias, es posible establecer una relación entre éstas y la situación de igualdad; aspecto que desde hace tiempo se busca alcanzar por medio de la intervención del sistema educativo. En esta perspectiva, el mismo Ibáñez (2000a: 21) señala la necesidad de dejar en claro que: “(...) los dos términos (diversidad e igualdad) tienen valores positivos si hablamos de *diversidad personal y cultural* y de *igualdad social, política y económica*. (...) [De tal manera que] son conceptos que se complementan el uno al otro: así, queda claro que no defendemos la uniformización (como podría malentenderse si hablamos sólo de igualdad) ni la diferencia discriminadora (caso de no matizar lo que entendemos por diversidad)”.

Una cuestión que llama la atención en esta referencia, es que se hace hincapié en la parte positiva que tiene tanto la igualdad como la diversidad; pero justo por ello, cabe entonces la posibilidad de pensar en el planteamiento de lo opuesto; es decir, que ambas nociones tengan un lado negativo. Así, es posible indicar que la noción de diversidad se puede mover entre estos dos polos, pero que forman parte de una misma realidad.

En cuanto a la igualdad, dada la connotación que se le da en la referencia anterior, es pertinente preguntar: ¿la igualdad educativa es sinónimo de uniformidad o, mejor dicho, puede conducir a ella? Cuando se afirma que esto puede suceder o se presentan argumentos señalando esta posibilidad se parte del supuesto que brindar los “mismos” contenidos, bajo una “misma” orientación, con profesores formados en la “misma” institución, con los “mismos” materiales educativos entre otros aspectos que integran el sistema educativo; se formaran sujetos uniformes, que pensarán y se

comportaran de la misma manera, o sea que los alumnos van a ser todos “iguales”⁸. Se parte de la hipótesis que lo que se enseña es lo que se aprende, que los maestros enseñan “igual”, que los alumnos aprenden “igual” y que éstos últimos se forman tal cual se quiere o se plasma en los Planes y Programas de Estudio.

Sin embargo, algunos estudios han mostrado que esto no es así (Coulon 1995, Boudon 1980); asimismo la evolución de las disciplinas, la diversidad de las carreras y de instituciones, la elección de qué estudiar por parte de los estudiantes en función de intereses y condiciones particulares, así como de gustos y preferencias entre otros aspectos son muestra de que no hay tal uniformidad y constituyen a la vez, la evidencia de que a pesar de la gran cantidad de personas que han pasado por un proceso de años de escolarización “deseando que piensen igual” ya sea para “bien” o para “mal”, no se ha logrado. Al respecto Luhmann (1991: 250) señala que:

(...) todas las concretizaciones de la acción pedagógica contienen diferencias. Por ejemplo, trazan líneas de éxito y fundamentan con ello la posibilidad de fracasos (...) En todas las concretizaciones es probable que educadores y educandos dispongan de distintos esquemas de diferencia, de distintas atribuciones, de distintas preferencias. [Así], es mejor pensar que por medio de acciones pedagógicamente intencionadas se diferencia un sistema cuya función es diferente y que produce efectos de socialización particulares.

En este marco, tiene mayor pertinencia pensar que la idea de igualdad se ubica más en el plano social; es decir, en ir eliminando las distancias y las brechas entre los grupos, favoreciendo la emancipación de aquellos que están excluidos o segregados con la intención de poder incorporarlos a la sociedad bajo una idea de cambio social.

En este contexto, es pertinente destacar que existen estudios que señalan que la educación no tiene esta posibilidad, es decir, no puede lograr el cambio; a nivel de ejemplo puede verse Coleman, 1966; La Belle, 1980; Gorostiaga, 1996. Sin embargo, también es importante decir que hay literatura (CEPAL-UNESCO 1992, Delors, 1997 por mencionar alguna) que señalan el potencial de la educación para construir una sociedad más equitativa, pues se indica que tiene una repercusión en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas; aunque de igual forma, es conveniente indicar que no

⁸ El entrecomillado tiene la intención de señalar que lo mismo, no siempre es lo mismo; que hay un margen de maniobra para disentir, para diferenciar, para hacer algo distinto. Es decir, se deja lugar a la duda, a la selección, a la diferenciación.

se puede afirmar de manera contundente que ello sea producto única y exclusivamente de la educación (Gorostiaga, 1996).

En este contexto, se puede abundar con referencias tanto de un lado como del otro, es decir, sobre la incapacidad del sistema educativo para la transformación de la sociedad o sobre sus posibilidades para lograrlo; seguir este camino, ya sea de un lado o del otro, posiblemente sólo lleve a la redundancia en el tratamiento de la temática sin ofrecer la posibilidad de contribuir a una mejor comprensión. Por ello, quizás valga más la pena intentar mirar la cuestión desde otro punto de vista, esto es, analizar el aspecto del cambio desde una perspectiva que lo aborda, no en un sentido causal sino desde una postura de autodefinición y de co-evolución a través del intercambio y el acoplamiento entre los sistemas sociales. Bajo este matiz, la noción de autopoiesis dentro de la teoría de sistemas de Niklas Luhmann, ayudará a comprender esta aproximación.

2. La cuestión del cambio vista desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos

En esta propuesta teórica, el concepto de autopoiesis indica que un sistema social (cualquiera que este sea) tiene la capacidad de producirse y reproducirse a sí mismo sin estar determinado por el entorno⁹; es decir, ellos son producto y productores de sí mismos, por eso se llaman autopoieticos (Luhmann, 2007). Complementando esta idea, Torres (1993: 25) señala que:

Entendida desde los sistemas sociales, la autopoiesis establece una diferencia de contabilidad lógica entre sistema y entorno. El sistema no puede quedar influenciado por el entorno de manera causal-directa. Entre sistema y entorno se interpone una cámara ciega, que es la organización propia del sistema. Ningún *input*, por parte del entorno, puede aspirar a convertirse en *output* del sistema. Aquí están establecidos dos órdenes de comportamiento de distinto nivel que se estimulan mutuamente, pero cuyas causalidades permanecen diversas. El entorno alerta, sacude, despierta, perturba las potencialidades propias del sistema, pero nunca determina ni influencia directamente¹⁰.

⁹ El entorno es todo aquello que no le pertenece al sistema; de tal manera que como entorno se pueden considerar los otros sistemas sociales: el económico, el jurídico o el científico que se vuelven entorno o son entorno del sistema educativo y viceversa (Luhmann, 2007; Corsi *et al.*, 1996).

¹⁰ Si se piensa en términos aprovechamiento escolar, por ejemplo, los resultados obtenidos desencadenan una serie de situaciones como aprobación/reprobación; exento/no exento; otorgamiento de beca escolar/no otorgamiento; pase de grado o de nivel educativo. Acontecimientos que se dan al interior del sistema educativo y, dada su estructura de organización (por niveles básico, medio superior y superior), permite indicar quiénes están aptos y quiénes no —en términos de los conocimientos adquiridos y de las capacidades intelectuales desarrolladas— para proseguir su proceso de formación, para continuar en la

Con estas referencias, es posible plantear una reflexión sobre el cambio social por medio de la educación desde la teoría de los sistemas sociales que propone Luhmann; para ello, es conveniente señalar que desde esta perspectiva teórica: “Los sistemas sociales [como el económico, el científico, el político o el educativo] **se encuentran en un cambio permanente** y no se puede predecir su destino” (Rodríguez, 20007: XIX; corchetes y subrayado del autor)”. Esto se puede ilustrar con la siguiente referencia al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2005: 4):

La integración mundial está dando lugar a una interconexión cada vez más profunda. En términos económicos, el espacio que separa a las personas y los países se está reduciendo a pasos agigantados en la medida en que el comercio, la tecnología y la inversión unen a todos los países en una red de interdependencia. En términos del desarrollo humano, sin embargo, el espacio entre los países se ha caracterizado por profundas y, en algunos casos, incluso crecientes desigualdades en el ingreso y las oportunidades de vida.

Lo anterior es señal de que hay cambio social, cambio en diferentes esferas de la sociedad; que éste es tan abrumador, ocurre tan rápido y se da en todos los momentos y en los más variados espacios de la vida social que en ocasiones no se percibe y no se pueden identificar las causas que condujeron a él ni tampoco pronosticar sus consecuencias con tal rotundidad. Por ello como se señaló anteriormente, no es posible predecir su destino; al respecto conviene traer a colación lo que Edgar Morin escribe:

A través de la Historia ha habido determinaciones económicas, sociológicas, entre otras, pero éstas están en relación inestable e incierta con accidentes y riesgos innumerables que hacen bifurcar o desviar su curso (...) La toma de conciencia de la incertidumbre histórica se hace hoy día con el derrumbamiento del mito del Progreso. Un progreso es ciertamente posible, pero incierto. A esto se suman los procesos complejos y aleatorios de nuestra era planetaria que ni la mente humana ni una supercomputadora ni ningún demonio de Laplace podrían abarcar (Morin, 1999: 75).

Conviene subrayar esta visión, porque se insiste en el cambio o la transformación social por medio de la educación estableciendo relaciones de causalidad directa; sin embargo,

carrera escolar o para acceder a ciertos incentivos que tienen la función de posibilitar la continuación y conclusión de dicha carrera. En este marco las condiciones socioeconómicas de la población (*el entorno*), no determinan el aprovechamiento escolar; son aspectos que aumentan las probabilidades de éxito o fracaso, es decir, se pueden tener mejores resultados (condiciones socioeconómicas favorables) o peores resultados (condiciones socioeconómicas desfavorables). En este contexto el entorno sacude, alerta perturba, pero no determina ni influencia directamente; la referencia de Cardoso y Fleury presentada anteriormente ilustra también esta condición.

como se ha podido apreciar, el planteamiento aquí expuesto indica que no hay tales relaciones, sin que ello signifique que no haya cambio. Más bien lo que se señala es que éste siempre se da, pero es contingente, inesperado y no puede ser controlado.

Así, es posible decir que el cambio en lo social no es algo que pueda definir un sistema (para este trabajo el educativo); en dado caso y desde la perspectiva de la teoría de sistemas es algo que definen cada uno de ellos partiendo de su autopoiesis, considerando su función (que guía expectativas y comportamientos) y los límites y acoplamientos que mantenga con los demás sistemas; es decir, el cambio lo determinan los propios sistemas sociales de acuerdo a sus necesidades, a su evolución, a su relación con el entorno.

Lo anterior se puede ilustrar para el sistema educativo mexicano, retomando lo que Pablo Latapí señala respecto a la trayectoria del mismo.

Producto de una historia específica, **el sistema educativo tiene una configuración interna implícita** pero definitoria que le da su identidad.

En una síntesis apretada, a lo largo del siglo podrían distinguirse **cinco proyectos sobre puestos**:

- a) el original de Vasconcelos (1921), adicionado por las experiencias de la educación rural de los años que siguieron a la Revolución;
- b) el socialista (1934-1946);
- c) el tecnológico, orientado a la industrialización, puesto en marcha desde Calles y Cárdenas por influencia de Moisés Sáenz (1928);
- d) el de “la escuela de la unidad nacional” (1943-1958), y
- e) el modernizador, hoy dominante, cuyo despegue puede situarse a principios de los setenta (Latapí, 1998: 22; subrayado del autor).

Complementando esta ejemplificación del cambio por los sistemas mismos, es decir, por su autopoiesis en donde el entorno alerta, sacude, perturba las potencialidades del sistema, pero nunca lo determina ni influencia directamente; es que se presenta la diversificación que ha experimentado el sistema educativo superior mexicano.

De acuerdo a la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1999 y 2006) la educación superior en México ha experimentado un rápido crecimiento, no solo en términos de la cobertura, sino también por la expansión de la oferta educativa en términos de los programas de formación que se imparte y desde luego, la diversificación de instituciones que los ofrecen dadas las situaciones de crecimiento poblacional, de expansión del propio sistema educativo en

los niveles previos, de los requerimientos de formación profesional para los diferentes mercados de trabajo y el sector servicios entre otros aspectos.

Así, parafraseando a ANUIES (1999) se puede decir que, durante los últimos 50 años, el sistema de educación superior ha vivido un crecimiento vertiginoso; según esta asociación, en 2005 había 2,107 instituciones de educación superior con un total de 5,116 planteles distribuidos en todo el territorio nacional, en contraste con lo que había en 1950 en donde existían únicamente 39 Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2006: 33).

El dato habla, sin lugar a dudas, de un crecimiento vertiginoso, pero no sólo esto es lo que caracteriza al sistema educativo superior contemporáneo mexicano; sino también -y quizás esta sea la parte más relevante- la diversidad de instituciones que lo componen, ya sea por el tipo de régimen jurídico o forma de sostenimiento que tienen. De tal manera que se pueden encontrar instituciones de educación superior públicas o privadas, estatales o federales, autónomas o dependientes del estado, universitarias, tecnológicas o de educación normal (ANUIES, 1999). El siguiente esquema ayuda a visualizar esta situación.

Clasificación de las instituciones de educación superior públicas en México



* Escuela Nacional de Antropología e Historia, Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía, escuelas del Instituto Nacional de Bellas Artes, IES sectorizadas en SAGARPA, escuelas profesionales de las Fuerzas Armadas, escuelas del sector salud y otras.

Fuente: Ramos, José Antonio (2011). "Esquema 2. Clasificación de las instituciones de educación superior públicas en México", en José Antonio Ramos (2011). La unidad de las diferencias inclusión/exclusión: un análisis en la Universidad Intercultural del Estado de México en el marco de la atención educativa a la diversidad. Tesis Doctoral. UNAM-IISUE, México.

Por otra parte, esta situación del cambio también puede apreciarse en los análisis que sobre el sistema educativo se hacen; así, por ejemplo, hay propuestas que afirman la posibilidad de transformación de la sociedad en más justa e igualitaria a través de la educación, estableciendo relaciones de causalidad entre ésta y la sociedad; de tal manera que los diferentes discursos que se pronuncian bajo esta perspectiva son, sin duda aspectos que considera el sistema educativo, son elementos que le dan dinamismo, que lo incentivan a estar en constante transformación e incesante cambio.

Pero lo mismo ocurre con aquellos planteamientos que señalan que la educación no es el motor del cambio social, sino al contrario que reproduce la estructura; justo por

esto también lo incentivan, lo retan y lo sacuden generando de esta manera movimiento, dinamismo.

En esta perspectiva, la propuesta analítica aquí presentada tampoco escapa a esta consideración; señalar que hay cambio (social, dado que los diferentes sistemas sociales lo definen y generan) pero que éste no se da por relaciones de causalidad, sino que está determinado por la propia dinámica de operación de cada sistema en relación con el entorno conducen a la irritación, a la perturbación, al desequilibrio y por lo tanto al cambio.

De esta manera, la reflexión aquí presentada también forma parte de los planteamientos que entran en juego y que le dan un dinamismo particular y propio al sistema educativo; es decir, aportan elementos que él mismo se encarga de seleccionar, de considerar, de procesar para determinar su incorporación o no, para autodefinirse y señalar que cambia, que transforma o bien que conserva y permanece.

En este sentido es autónomo, es decir, depende de sus propias operaciones; permitiendo con ello diferenciarse de su entorno y postulando de esta manera su autonomía, no en términos de no que establezca relaciones, sino que éstas no son de terminación si no de intercambio y acoplamiento (Luhmann, 2007).

En este marco, es donde entran en juego la autopoiesis y la clausura de operación del sistema¹¹, pues éste a través de dicha clausura selecciona del entorno aquello que le permite producirse y reproducirse; es decir, incorpora aspectos que lo irritan, lo sacuden e incentivan su potencialidad, a condición de que deje fuera otros elementos que no considera relevantes para su funcionamiento. Lo anterior forma parte de la dinámica y de los procesos que tiene el sistema educativo para conformarse, es decir, son las informaciones que perturban y que contribuyen a su autopoiesis.

Esta idea de pensar el sistema educativo como regulador de sí mismo, que se diferencia del entorno, que genera sus propios procesos de cambio produciendo nuevos

¹¹ Por clausura operativa se entiende la delineación de los contornos del sistema por el sistema mismo (Luhmann, 2007; Corsi *et al*, 1996); así, esta operación es privativa del sistema, se desarrolla en su interior y como tal tiende a reproducir su límite de manera infinita permitiendo con ello, diferenciarse constantemente de su entorno. De tal manera que ésta remite a “(...) operaciones propias [del sistema que] se posibilitan recursivamente por los resultados de las operaciones propias (...) Relaciones recursivas como éstas en las cuales el término de una operación es condición de posibilidad del inicio de la otra, llevan a la diferenciación de sistemas frente a su entorno que existe en simultaneidad” (Luhmann, 2007: 68).

movimientos e incluso resultados distintos a los esperados, puede encontrar un correlato empírico a partir de lo que Boudon (1980) e Illich (1985) señalan como los efectos perversos de la educación. La siguiente referencia está en esa línea, pero centrada en la perspectiva de la atención a la diversidad.

¿Qué "modelos y propuestas" se barajan en el debate sobre diversidad e igualdad educativa? De forma simplificada, existen dos modelos educativos extremos: la escuela selectiva y la escuela "para toda la población". Por supuesto, entre estos dos modelos escolares se pueden situar otros muchos intermedios y, más aún, en la actualidad coexisten dentro del mismo sistema muchos elementos claramente selectivos junto a otros más bien comprensivos, algunos tremendamente ambivalentes e incluso algunos con efectos perversos (un ejemplo de éstos últimos: el dedicar muchos recursos a un centro que acaba "especializándose" en recoger los problemas de otros centros) (Ibáñez, 2000a: 4).

Así, a partir de lo expuesto en este subapartado, es posible decir entonces que el sistema educativo ha cambiado y continúa transformándose; produciendo y reproduciendo los elementos y las estructuras que le permiten interactuar con lo que le presenta el entorno. ¿Hacia donde evolucionara? Eso es algo sobre lo cual no es posible ofrecer certezas.

3. Los sistemas sociales y el cambio social: una reflexión necesaria de hacer

Retomando la idea que señala al sistema educativo como generador de sus propias problemáticas, contradicciones y efectos "perversos"; vale la pena preguntarse si la idea del cambio social por medio de la educación, no es un distractor de la reflexión necesaria que hay que hacer alrededor de los diferentes sistemas que estructuran lo social, puesto que:

(...) no podemos olvidar que existe un sistema social del cual forma parte el escolar, y que éste también ha de ser tenido en cuenta: no es en absoluto lo mismo que nos hallemos en una sociedad dividida y jerarquizada en grupos sociales, con algunos de ellos claramente excluidos, y en la que se tiende a la homogeneización por imposición, que en otra donde los valores de igualdad y cooperación se compaginasen con los de diversidad y libertad. Un ejemplo: aunque los años que se estudian en la actualidad constituyen un avance para los hijos de familias trabajadores/as, resulta revelador observar cómo, cuando sólo unos pocos estudiaban la educación secundaria era ésta la que marcaba la diferencia, cuando ésta se generaliza, ya es la universidad la que pasa a un primer plano, y ahí las diferencias según el grupo socioeconómico de pertenencia son rotundas, pero incluso, en los últimos años, en los que aproximadamente una tercera parte de cada generación

(aunque sigue siendo una minoría) alcanza la universidad, son necesarios "masters", cursos en el extranjero, etc., en los que la discriminación económica es aún más patente. Pero, además, los efectos igualadores que puede tener la generalización de la educación no sólo son dificultados "durante" el proceso, sino que, al término de éste, aún cuando todo el mundo hubiese obtenido títulos de alto valor, hay que integrarse en puestos de trabajo y de influencia jerarquizados de forma piramidal (Ibáñez, 2004a: 7).

Esta larga cita es reveladora de la situación social y económica que escapa y rebasa el ámbito del sistema educativo; constituye el entorno con el que se relaciona y los límites en donde opera. En este marco, se está de acuerdo con lo expuesto y es precisamente por ello, que se cuestiona el poder transformador otorgado a la educación, pues se encuentra inmersa en una estructura y organización social jerarquizada, desigual y diferenciada, con brechas en las diferentes esferas que lo conforman.

Así, parafraseando a Wacquant (Asociación Argentina de Filosofía, 2001), se podría decir que se desvía la atención hacia un aspecto que no es crucial o no es el elemento central en el cambio social y se dejan de lado factores sustanciales o con mayores posibilidades de impactar en las cuestiones de la desigualdad, la pobreza y la exclusión (para disminuirla), con discursos o términos que probablemente oculten la realidad de las cosas. Por ejemplo, se habla de género, de diversidad o de etnicidad, pero ello posiblemente dificulte observar los aspectos de poder y control social, la dominación del hombre por el hombre y la explotación y acumulación de capitales que a fin de cuentas son los que tienen un impacto más directo en los fenómenos de exclusión, pues determinan las posiciones de las personas en los diferentes ámbitos del poder y la estructura social.

Por ello, es posible decir que es poco afortunado pensar que mediante la atención a la diversidad sea posible lograr el cambio social, es decir, el abatimiento de las "causas" y los "efectos" de la exclusión, la pobreza y la desigualdad; pues finalmente como se ha visto a lo largo del apartado, los sistemas sociales –como el educativo– generan su propia dinámica (que incluyen resultados inesperados o "perversos"), que tiene un ámbito de acción delimitado por la acción de otros sistemas (del entorno), que también están en constante transformación dentro de sus propias estructuras organizativas, dentro de sus propios límites.

Finalmente, a partir de lo expuesto se puede decir que el cambio existe; pero no bajo la idea de una relación de causalidad, sino más bien bajo la autopoiesis y la clausura de operación de los sistemas y de su relación con el entorno, que lo irrita, lo perturba, lo sacude. Así, el cambio se define a partir de las operaciones que realizan los sistemas mismos; lo que les permite continuar con la producción y reproducción de sus propios elementos y estructuras a partir de esos mismos elementos y estructuras que los conforman y que les posibilita distinguirse del entorno en un proceso permanente y recursivo. Por ello, conviene reiterar que hay cambio social porque se da en cada uno de los sistemas que estructuran la sociedad de hoy; de tal manera que es permanente, ocurre en diversas circunstancias, no es controlable y es definido por cada sistema social que establece relaciones con el entorno que continuamente los perturba, los irrita, los alerta e incentiva.

III. La atención a la diversidad y la inclusión social

1. Inclusión de los grupos diversos sin modificar las estructuras sociales

La otra vertiente importante dentro de la atención educativa a la diversidad, es la que postula la posibilidad de incluir a las personas a las distintas esferas sociales sin alterar las estructuras que la conforman. Lo anterior es importante resaltarlo porque parece la antítesis de la postura anterior y tiende a estar más acorde con la idea de la igualdad de oportunidades sin cuestionar o, mejor dicho, sin pensar en alterar drásticamente la estructura social; aunque es conveniente señalar que incorpora elementos actuales como el reconocimiento del pluralismo y la acogida de las diferencias con el propósito de alcanzar la igualdad en los sectores que se consideran vulnerables y excluidos.

Con ello no se quiere decir que una orientación sea mejor que otra, simplemente que son distintas y ponen el énfasis en aspectos diferentes. Así, la que es objeto de reflexión en este subapartado, puede encontrarse postulada por organismos internacionales como la UNESCO que, por ejemplo, señala que dentro de sus acciones prioritarias está la de:

(...) proteger y realzar (aumentar) la diversidad de culturas en el mundo, considerando que se está en la fase de una globalización económica y una sociedad incrementada por la digitalización del conocimiento. En esta

perspectiva, los esfuerzos estarán encaminados a lograr la inclusión de los grupos étnicos minoritarios en programas educativos y en apoyar la política de desarrollo de género bajo un enfoque holístico e interdisciplinario incluyendo elementos sociales, culturales y económicos (UNESCO, 2003: 3).

Si bien en esta referencia se habla específicamente de los grupos étnicos minoritarios, esto no significa que se centre la atención exclusivamente en ellos, pues como lo señala la misma organización: “Se buscará crear proyectos tendientes a encontrar las mejores formas de proveer educación básica funcional para los grupos marginados por la pobreza o la región geográfica, así como grupos culturalmente aislados o socialmente discriminados” (UNESCO, 2003: 4).

En esta perspectiva incluyente, también se pueden encontrar trabajos de investigadores como Pedro Noguera (s/f) o Caleb Rosado (2006); este último plantea que históricamente los diferentes países colonizadores como España, Portugal e Inglaterra y naciones modernas como Estados Unidos, Sudáfrica, Japón, Alemania y algunas emergentes con su “limpieza étnica”, observan el siguiente comportamiento: reconocen la diversidad, a los otros, pero con propósitos de exclusión, tanto en el plano individual como institucional. Así diferentes instituciones de la sociedad como escuelas, iglesias, negocios, corporaciones e incluso comunidades reconocen la diversidad; pero nuevamente con fines de exclusión.

Sin embargo, ahora la riqueza y potencial como organización y sociedad ***es el cambio de actitud hacia la inclusión***. En este marco, postula que la dirección que tiene que tomar la diversidad es dejar libre los diferentes talentos y capacidades que la población (considerada como diversa) trae a una organización, comunidad o sociedad y maximizar su potencial en un contexto cultural en donde todos se benefician. Por lo tanto, lo que se tiene que buscar es la inclusión “de los diversos” a la sociedad actual; dicha inclusión estará conformada por otorgarles poder, por empoderarlos (empowerment) y que todos los grupos sociales se benefician de ello¹².

¹² La traducción e interpretación del texto son propias. Por otra parte, es conveniente llamar la atención sobre la designación de los otros que se hace en el discurso de la atención a la diversidad, es decir, dadas las referencias anteriores existe la necesidad de reflexionar desde donde se nombra a los diversos. Esta situación se analiza en el capítulo 4 de la tesis referida.

En esta perspectiva, conviene señalar que la idea de la inclusión surge como correlato de los procesos de exclusión; es decir, ante situaciones en donde se indica y se describe que las personas de manera individual o como grupo no tienen acceso o éste es limitado a bienes y derechos considerados básicos o vitales (salud, vivienda, educación, trabajo), surge la necesidad por una parte de conocer desde dónde se explican e interpretan este tipo de situaciones (Luengo, 2005) y, por la otra, de tratar de incidir en ellas.

Para este último propósito, la educación se considera un factor importante (Roguero, 2000; Milla y Nieto, 2006). Así, la perspectiva de erradicar o de hacer frente a los fenómenos de exclusión que experimentan principalmente grupos con diferencias de tipo socioeconómico, género, naturaleza étnica o ligadas a discapacidades también se encuentran presente en la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Por ejemplo, en su XIII Conferencia Iberoamericana de Educación, cuyo lema era la *“Educación como factor de inclusión social”* celebrada en la ciudad de Tarija, Bolivia los días 4 y 5 de septiembre de 2003, se explicitaba lo siguiente en su documento de trabajo:

Las autoridades educativas de los países iberoamericanos son conscientes de que el logro de la inclusión social es una tarea compleja, que implica la confluencia de múltiples agentes y el desarrollo de políticas convergentes, pero también poseen la certeza de que la educación está llamada a desempeñar un papel relevante en ese empeño de carácter integrado (...) Por ese motivo, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) quiere alimentar la reflexión acerca de los medios que pueden aplicarse para promover la inclusión social y las vías en que la educación y la formación pueden contribuir a la consecución de dicha meta (OEI, 2003: 1).

En este contexto, es importante resaltar la mención explícita a las autoridades educativas de los países, pues ello constituye uno de los pilares de la atención a la diversidad y su relación con la generación de procesos incluyentes. Es decir, se juega en el terreno de indicar situaciones de exclusión y su posibilidad de enfrentarlas vía la educación que oferta el Estado.

Creemos en la necesidad de potenciar la Escuela Pública como una escuela para todas y todos que partiendo de la individualidad de cada persona, considere las diferencias como un valor positivo y respete su singularidad. Una Escuela que parta del derecho a la diferencia y que preste atención especial a los grupos más desfavorecidos ya sea por razones económicas y

sociales o bien por minusvalía física, sensorial o mental (Confederación de MRPs, 2001: 2).

En consecuencia, la intención de incluir está presente bajo la idea de dar cabida a todos dentro del sistema educativo del cual el Estado es responsable; a partir de esto se puede resaltar la idea de que éste puede ser el garante de esa posibilidad, dado el carácter universal y obligatorio que tiene la educación básica y el apoyo que debe brindar a los demás niveles de formación. Esta expectativa se relaciona con la escuela pública, que se encuentra a cargo de los gobiernos de los países¹³.

En este marco, no se dice o no se niega la posibilidad de que la escuela pueda generar o propiciar procesos de inclusión social; pero es conveniente señalar que para que esto suceda es necesario que las acciones educativas estén acompañadas de otros aspectos como la salud, el empleo, la distribución del ingreso y la vivienda, por ejemplo. Es decir, es necesario impulsar políticas sociales integrales como lo señala La Belle (1995).

Sin embargo, también es necesario reconocer en esta perspectiva, que la educación no es el único factor ni el más importante en la consecución o el logro de los procesos de inclusión social (La Belle, 1980; Gorostiaga, 1996); aspecto que se ve reforzado con el siguiente texto de la propia OEI (2003: 5, subrayado del autor):

Entre las políticas orientadas al objetivo de la inclusión social, las de tipo educativo ocupan un lugar sin duda privilegiado, **si bien hay que aceptar que es forzosamente relativo. En efecto, no se puede creer que las políticas educativas puedan ser la única (ni quizás la mejor) solución para problemas sociales de tan gran envergadura.** Los esfuerzos realizados por todos los países durante décadas para fomentar la inclusión por medio de la educación no siempre se han saldado con éxito y hoy en día sigue existiendo una conexión clara entre exclusión educativa y exclusión social, que es forzoso reconocer.

Esta perspectiva se complementa con la siguiente referencia: “la desigualdad es una realidad negativa (...) Por tanto, debemos y queremos poner todo nuestro esfuerzo en superarla, sabiendo que todas las intervenciones son necesarias, desde las actuaciones

¹³ Habría que ver qué sucede con instituciones educativas, en todos los niveles, que son de índole privada y que forman parte del sistema educativo; por lo que también están bajo la jurisdicción del Estado, piénsese por ejemplo en el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (REVOE) que otorga la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2005).

más concretas de aula hasta las más estructurales y políticas, y **siendo conscientes de que el sistema educativo no tiene la mayor parte del peso en este tema**" (Confederación de MRPs, 2001: 4; el subrayado es del autor).

En este marco y para cerrar este subapartado, es pertinente señalar que lo expuesto no hace más que confirmar que el sistema educativo no constituye la alternativa para la solución de problemas que lo rebasan –como la inclusión social- y que se encuentran en el entorno; es más, es posible que genere el efecto contrario que se busca lograr, en este caso, por ejemplo, que desarrolle procesos de exclusión tal como lo señala la referencia de la OEI. En este sentido, vale la pena retomar esta cuestión y hacer una breve reflexión alrededor de la exclusión educativa¹⁴.

2. La exclusión en el sistema educativo. Una reflexión sobre las posibilidades de la inclusión desde la teoría de los sistemas

El análisis de la educación para la generación de procesos de inclusión social, se relaciona con lo expuesto anteriormente sobre el cambio: no tiene posibilidad para ello. Aunado a esto, se dice que ésta no sólo incluye o tiene injerencia en los procesos de inclusión; sino que como lo señalan Littlewood, 2005; Popkewitz, 2005 y la propia OEI en la cita anterior, también excluye. En esta perspectiva y relacionándola con la igualdad de oportunidades es conveniente decir que:

Desde un punto de vista general, en la actualidad hemos pasado de una escuela basada en el elitismo democrático a una escuela basada en la igualdad de oportunidades (...) estas dos tipologías de escuela se describen para mostrar cómo los procesos de exclusión son progresivamente incorporados por **la escuela que produce sus propios mecanismos de exclusión**. La escuela ha perdido su <<inocencia>>, lo cual introduce cambios fundamentales en la experiencia de los actores y en las representaciones de la escuela y de la justicia (Dubet, 2005: 9, subrayado del autor).

¹⁴ Para quienes estén interesados en esta cuestión, en los capítulos 5 y 7 (segunda parte) de la tesis mencionada, se profundiza en la inclusión/exclusión que se genera al interior del sistema educativo.

Así, es conveniente señalar que la escuela en sí misma excluye; pero es importante diferenciar ámbitos de acción que contribuyan a precisar aspectos relevantes del sistema educativo (como éste) y sus relaciones con situaciones no menos importantes para la vida social como el cambio y la inclusión. Esta forma de proceder, debe favorecer la distinción entre los procesos de inclusión y exclusión propios de este sistema o que se generan en su interior, de aquellos que se originan en otros.

La inclusión/exclusión del sistema educativo se puede apreciar al considerar la estructura de organización que posee, pues para pasar de un nivel a otro se requiere de un antecedente de certificación (excepto por la educación preescolar). Las normas que ilustran esta situación se exponen a continuación:

“Tienen derecho a inscripción al primer grado de **preescolar** los menores con 3 años cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar” (SEP-Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, 2008a; subrayado del autor).

“Para ingresar a educación **primaria**, será necesario cumplir con los siguientes requisitos:

- **Acreditar el haber cursado el 3er. grado de educación preescolar.**
- Contar con la edad mínima de 6 años cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar” (SEP-Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, 2008b; subrayado del autor).

“Los aspirantes a inscripción (secundaria) deberán presentar los siguientes documentos en original y copia fotostática:

- Copia certificada del Acta de Nacimiento o Documento Legal Equivalente.
- **Certificado de Terminación de Estudios o Certificación de Estudios de Educación Primaria”** (SEP-Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, 2008c; subrayado del autor).

En cuando el nivel medio superior se establece que:

“La inscripción del aspirante está sujeta a la presentación de original y copia de la siguiente documentación:

- Copia certificada del acta de nacimiento (...)
- **Certificado de terminación de estudios o certificación de estudios de educación secundaria** (esta última puede ser también expedida por medios electrónicos) **o constancia de trámite** (el alumno tiene derecho a un plazo máximo de seis meses improrrogables, a partir de la fecha de inscripción, para presentar

el documento de certificación (...)” (SEP-Subsecretaría de Educación Media Superior, 2008).

Asimismo, la educación media superior es una exigencia indispensable a satisfacer para poder incorporarse a estudios de tipo superior: “la acreditación de estudios de educación media superior es requisito para cursar la educación superior en los niveles de técnico superior universitario y licenciatura” (SEP, 2000: 61).

En consecuencia, este encadenamiento de requerimientos exclusivamente escolares va entretejiendo la selectividad educativa; de tal manera que esta dinámica es propia del sistema educativo y prevalece hasta alcanzar el nivel más alto de educación, que es el nivel superior.

Por ello, es necesario indicar que existen procesos incluyentes y excluyentes en dos ámbitos distintos: uno referido a lo social (economía, derecho o política)¹⁵ y otro a lo escolar; por lo tanto y siguiendo a Dubet (2005), se puede decir que el sistema educativo produce sus propios procesos de exclusión, lo que en términos de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos conduce a señalar la selección propia que éste realiza (selección pedagógica) (Luhmann y Schoor, 1993)¹⁶. Lo anterior puede interpretarse como la posibilidad del sistema educativo para producirse y reproducirse a sí mismo a partir de su propia clausura de operación; lo cual le pone límites y permite considerarlo como un sistema autónomo que se distingue de los demás sistemas sociales (entorno). Por ello conviene concebirlo como:

¹⁵ A fin de ejemplificar esta cuestión, se retoma lo que solicita el sistema político para la emisión del sufragio:

“Para el ejercicio del voto los ciudadanos deberán satisfacer, además de los que fija el artículo 34 de la Constitución, los siguientes requisitos:

a) Estar inscritos en el Registro Federal de Electores en los términos dispuestos por este Código; y

b) Contar con la Credencial para Votar correspondiente (COFIPE, 1990: 4)

(...) en este contexto, se puede decir que satisfaciendo los requisitos anteriores no hay impedimento alguno para ejercer el derecho y cumplir con la obligación de emitir el sufragio y por lo tanto de estar incluido sin importar el grado de escolaridad que se tenga o si no se tiene grado alguno; si se está o no inscrito en una institución educativa; si se es rico o pobre; si se está empleado o desempleado, es decir, la normatividad sobre el voto indica quiénes son los que podrán hacer uso de ese derecho y quiénes no, o para decirlo con el lenguaje de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión, quiénes están incluidos (...) y quiénes están fuera (...). En este marco entonces, es posible indicar y por lo tanto distinguir, la inclusión/exclusión propia de este sistema parcial de la sociedad” (Ramos, 2012: 89).

¹⁶ Aspecto que se relaciona con la idea de hacer carrera escolar y que va marcando las posibilidades de inclusión/exclusión en el sistema educativo.

(...) un sistema autorreferencial, autopoietico que se constituye como diferencia con respecto a un entorno. [De tal manera que ya] no existe un sistema social único, sino diversos sistemas sociales (...) ya no se puede hablar, como en la teoría de Talcott Parsons, del sistema social en singular, sino que se debe hablar de sistemas sociales en plural (Corsi, *et al.*, 1996: 152-153; corchete del autor).

Bajo estos presupuestos entonces, conviene resaltar los dos aspectos siguientes: el primero tiene que ver con la posibilidad de comenzar a percibir o mejor dicho, de analizar los procesos de inclusión y exclusión como una sola categoría de análisis¹⁷ y no como aspectos separados, que es como se venían considerando de acuerdo con Popkewitz (2005); el segundo está en relación con lo que Dubet (2005) menciona acerca de distinguir analíticamente la exclusión social y la exclusión educativa, lo que lleva a señalar que el sistema educativo tiene y genera sus propios mecanismos de inclusión y exclusión, al igual que los otros sistemas sociales ya que comparten los mismos principios de operación: autopoiesis, clausura de operación, autonomía y diferenciación con el entorno (Luhmann, 2007; Corsi, *et al.*, 1996).

En este contexto, es posible decir que la educación en general y la propuesta de la atención educativa a la diversidad de manera particular, pueden generar procesos de inclusión/exclusión; pero no pueden determinar o no pueden definir la inclusión o la exclusión social, dado que cada sistema la define a partir de sus propias normas y requisitos tal como se ejemplifico.

Así, es de vital importancia dejar establecido que la educación solamente puede ser una condición de posibilidad para el desarrollo de ambas situaciones en un marco social; ya que el hecho de señalar que la escuela –el sistema educativo propiamente dicho desde la teoría de sistemas– genera sus propios mecanismos de inclusión/exclusión, permite decir que los demás sistemas sociales (como el político o el económico también lo hacen). De tal manera que, entre ellos, no se dan relaciones de determinación o de causalidad directa sino de intercambio y acoplamiento como se indica a continuación.

¹⁷ En este marco y desde la perspectiva de la teoría de sistemas sociales de Luhmann, se habla de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión; unidad que se analiza a profundidad en los capítulos 5 y 7 de la tesis.

IV. Relaciones de acoplamiento entre sistemas

Desde los autores clásicos en el ámbito de la sociología de la educación hasta nuestros días, se ha señalado y establecido una relación entre la sociedad y la educación. Tal relación es imposible negarla y quizás, lo más conveniente para comprenderla mejor, es tratar de caracterizarla (aquí se hace de manera muy sucinta).

Es posible señalar que en la relación entre sociedad y educación, se ha pasado por varias etapas pudiéndose destacar las siguientes tres: una situación de inmersión, se considera que la educación está subsumida en la sociedad (Durkheim, Weber, Marx, Parsons); otra es de subordinación-reproducción, la educación se interpreta como sujeta o supeditada a las estructuras sociales y sirve a la reproducción de las mismas (Bourdieu y Passeron, Bernstein, Althusser) y finalmente, se dice que tiene o que goza de una autonomía relativa, la educación tiene un margen de maniobra propio que puede moverse con cierta libertad dentro de las estructuras sociales (Gramsci, Coulon, Freire).

Sin embargo, dados los resultados inesperados que produce el sistema educativo (efectos perversos haciendo referencia a Boudon e Illich); la socialización que realiza; la formación de capital humano (básico, profesional, de elite); la producción de conocimientos; la posibilidad de alcanzar roles y estatus por el mérito; la generación de procesos de inclusión y también de exclusión, entre otros aspectos y considerando además que el sistema educativo continua funcionamiento a pesar de los cambios que ocurren en lo social, parece conveniente preguntarse: ¿la relación entre sociedad y educación más que ser de inmersión, subordinación-reproducción o autonomía relativa; no es de intercambio y acoplamiento?

Para responder, es pertinente retomar la función social que se le asigna al sistema educativo dentro de la propuesta de atención a la diversidad, en ella se le fijan roles que tienen que ver directamente con lo social: ser factor del cambio y la transformación que requiere la sociedad para ser más justa y equitativa y ser el elemento que permita la inclusión social; sobre todo de las personas que viven en condiciones de exclusión, pobreza o desigualdad.

Sin embargo, como se ha señalado, el sistema educativo (que como tal incluye la atención a la diversidad) no puede cubrir ambas expectativas y más bien lo que se ha argumentado es que por ser autónomo, autopoietico y poseer una lógica de operación

particular que obedece a su función y estructura marca y delimita su actuar internamente y hacia el exterior; o sea en su relación con otros sistemas, con el entorno.

En el lenguaje de la teoría de sistemas, esta situación hace referencia a los acoplamientos estructurales entre sistemas sociales o entre sistema y entorno. La característica principal de ello es que no hay una situación de subordinación o de determinación de un sistema a otro o del sistema frente al entorno; es decir, no hay un sistema que tenga mayor peso que otro o que el sistema sea más trascendental que el entorno o viceversa; el planteamiento de la teoría de sistemas es muy claro al respecto al señalar que: “(...) la distinción sistema/entorno no puede revestirse con primacías de importancia, no puede ‘jerarquizarse’ (...)” (Luhmann, 2007: 43).

Así conviene señalar que sistema/entorno guardan la misma relevancia, la misma trascendencia; pues el punto de partida no es el sistema o el entorno sino la diferencia entre ellos, por lo que ambas partes son igualmente imprescindibles. “No se da la constitución de un sistema sin una relación con el entorno, ni tampoco un entorno sin sistema: surgen solamente juntos” (Corsi, *et al.*, 1996: 149).

En este escenario, es pertinente incluir la noción de acoplamiento estructural, porque tiene que ver justamente con la relación que establece el sistema con el entorno. Corsi, *et al.*, (1996: 19) señalan: “(...) como acoplamiento estructural la relación entre un sistema y los presupuestos del entorno que deben presentarse para que pueda continuar dentro de su propia autopoiesis. Todo sistema, en este sentido, se adapta a su entorno: si no fuera de esta manera, no podría existir”. En este contexto:

El acoplamiento estructural, entonces, excluye el que datos existentes en el entorno puedan especificar – conforme a estructuras propias – lo que sucede en el sistema. Maturana diría que el acoplamiento estructural se encuentra de modo ortogonal con respecto a la autodeterminación del sistema. No determina lo que sucede en el sistema, pero debe estar presupuesto, ya que de otra manera la autopoiesis se detendría y el sistema dejaría de existir. En este sentido, todos los sistemas están adaptados a su entorno (o no existirían), pero hacia el interior del radio de acción que así se les confiere, tienen todas las posibilidades de comportarse de modo no adaptado (...) (Luhmann, 2007: 72 y 73).

Una manera de ejemplificar este concepto es señalando que el sistema educativo sigue operando, continúa con su función de formación o como diría Luhmann y Schoor (1993a) de “transformación de las personas” a pesar de:

- a) Las crisis económicas por las que ha pasado el país y la que actualmente se tiene pues de acuerdo con el Banco Mundial existe un ambiente externo complejo en donde la débil expansión de la actividad industrial en los Estados Unidos, la persistencia de precios bajos para el petróleo, una mayor aversión al riesgo, así como la volatilidad en los mercados financieros, presentan desafíos a la política económica y las perspectivas de crecimiento (Banco Mundial, 2016).
- b) Un sistema político que no termina por definir con suficiente claridad y precisión las reglas y el ejercicio de la democracia. Según el Instituto Nacional Electoral (INE-PAC, 2016) la participación ciudadana para la elección de Presidente de la República en 2012, fue del 63.34%; menos de dos tercios de los votantes registrados en la lista nominal.
- c) Un tejido social desigual y excluyente con brechas entre sectores de población cada vez más amplias y prácticamente infranqueables. De acuerdo al CONAPO (2015), el grado de marginación para 2010 y 2015 los estados de Guerrero, Oaxaca y Chiapas siguen teniendo un grado muy alto; esto mismo se presentó para 2000 y 2005 (CONAPO, 2006).
- d) De los problemas de violencia que se han acrecentado en los diferentes estados del país. Según el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SNSP), en marzo del presente año se registraron 2,791 homicidios, de los cuales 1,536 fueron dolosos (SEGOB-SESNSP, 2016).
- e) Del subempleo de cuadros calificados. De acuerdo al INEGI (2016) para marzo de 2016 había un 25.36% de la población con nivel de escolaridad media superior y superior que se reportaba como subocupada; es decir, que manifestó tener necesidad y disponibilidad para trabajar más horas que las que su ocupación actual le permite.
- f) De los problemas ambientales que amenazan a la humanidad. Hoy existe el problema del calentamiento global que afecta a todos los países sean estos desarrollados o subdesarrollados; de tal manera que ello pone en riesgo la continuidad y sobrevivencia no sólo de la especie humana, sino de toda forma de vida en el planeta.

En este marco es pertinente destacar que el sistema realiza sus operaciones con total autonomía, no está determinado por el entorno; los problemas mencionados no impiden su funcionamiento y no son categóricos para definir su estructura de organización. Requiere de éste para su operación, pero no lo determina. Asimismo, en este acoplamiento entre sistema y entorno es conveniente mencionar siguiendo a Corsi, *et al.*, (1996) que el sistema tampoco puede determinar lo que sucede en el entorno; de tal manera que lo que se establece entre éstos no son relaciones de determinación, sino de intercambio y de adaptación debido a que el sistema requiere de un mínimo de materialidad para su existencia que es proporcionado por el entorno.

Los acoplamientos estructurales necesitan una base de realidad que sea independiente de los sistemas autopoieticos acoplados. En otras palabras, los acoplamientos presuponen un continuo de materialidad, un mundo que funciona físicamente, pero donde *no* se inscriben los límites del sistema (...) Por último, de antemano debe asumirse que los acoplamientos estructurales también son formas de dos lados que incluyen algo a condición de que excluyan otra cosa; atan y acrecientan determinadas causalidades que actúan sobre el sistema acoplado: lo irritan y de esa manera lo estimulan a que se autodetermine (...) (Luhmann, 2007: 74).

En este contexto, es posible indicar una base de realidad alrededor de la propuesta de atención a la diversidad: las situaciones de pobreza, desigualdad y exclusión de los diferentes bienes y servicios que ofrece la sociedad (salud, trabajo, seguridad, justicia). Estas son las “realidades” que irritan e incitan al sistema educativo, pero que no lo determinan en su estructura de organización, ni en su funcionamiento y lógica de operación pues como dice Luhmann (2007: 74): “Si la adaptación ha de lograrse, el sistema por un lado debe clausurarse operativamente y reproducirse *autopoieticamente*, y -por otro - debe apoyarse en acoplamientos estructurales extremadamente reducidos en relación con el entorno”. Así, el sistema educativo sólo considera aquello que el mismo admite como necesario para su producción y reproducción, es decir, los problemas y necesidades que son su entorno, no son categóricos para él, no lo determinan.

La explicación de esto es que cada sistema es autónomo en su operación, es autopoietico (se produce y reproduce a partir de sus propias operaciones); de tal manera que no está determinado por el entorno (por otros sistemas sociales) sino, solo

diferenciado y acoplado. Por lo tanto, no puede establecer relaciones de causalidad directa; por ello el sistema educativo no tiene posibilidades de normar o decretar el tipo de relaciones que deben establecerse entre los sistemas para que se propicien los cambios hacia una estructura social justa y equitativa o hacia la inclusión de los excluidos; puede irritar, sacudir, alertar, pero no definir ni determinar.

Esto se corrobora al indicar que en el ámbito social ha habido cambios. La sociedad se ha transformado, se han dado variaciones y modificaciones que no obedecen a una sola causa, que han sido tan vertiginosas y se han presentado en diferentes esferas con distintos resultados por lo que no son controlables y tampoco predecibles. De tal manera que continúa habiendo cambios que pueden ser positivos y negativos, incluyentes y excluyentes; la cita del PNUD es ilustrativo de ello.

Pero esto mismo ha sucedido con el sistema educativo, es decir, éste también ha experimentado cambios y transformaciones; ha definido nuevas rutas, nuevas formas de procurar o de brindar una formación a las personas bajo determinadas orientaciones; la referencia hecha a Latapí y la diversificación que ha experimentado el sistema superior mexicano son ejemplos de esto.

En consecuencia, el sistema educativo (pero también los otros sistemas sociales, ya que se parte del mismo presupuesto teórico) tienen una dinámica de producción y reproducción de sus elementos y estructuras no determinadas por el entorno (otros sistemas). De tal forma que hay relaciones de acoplamiento; hay irritación, perturbación, sacudimientos, pero no determinación.

Con ello se quiere resaltar finalmente que a pesar de reconocer situaciones de exclusión y de desigualdad y de que éstas se tomen en cuenta para situar una propuesta educativa como la atención a la diversidad que tiene como orientaciones principales el cambio y la inclusión social; dichas orientaciones no son susceptibles de lograrse a través de la educación o de los procesos de formación que se generan y procuran en el sistema educativo.

Reflexiones finales. A manera de conclusión

La argumentación presentada a lo largo del trabajo, permite señalar que tanto el cambio como la inclusión social - aspectos clásicos en el análisis de la relación entre sociedad y

educación -, no pueden darse o definirse por medio de una causalidad directa. Es decir, sobre la base de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos se puede afirmar que entre sistema – educativo en este caso - y entorno (otros sistemas sociales) no existen o no se establecen relaciones de causalidad directa, sino que éstas son de acoplamiento dado que se está hablando de sistemas autónomos, autopoieticos y autorreferentes. Por ello, no es factible que desde el sistema educativo se pueda arribar a una sociedad más justa e igualitaria y eliminar las situaciones de exclusión como lo propone la atención educativa a la diversidad.

Con respecto a la cuestión del cambio, conviene mencionar que éste siempre se da, que los diferentes sistemas sociales están continuamente en movimiento y se transforman; de tal manera que hay cambios en lo político, en lo económico, en lo jurídico, en lo educativo, o sea, en lo social. En esta perspectiva, el análisis realizado permite dejar atrás tanto la postura que señala la imposibilidad de la educación para ello, como la que menciona su factibilidad; centrándose en indicar que permanentemente hay cambios y que los sistemas sociales en su operación lo definen. Lo mismo ocurre con los procesos de exclusión.

Por otra parte, si bien el sistema educativo no puede determinar los procesos de cambio e inclusión social, si tiene la oportunidad -como parte del entorno de los sistemas sociales (de lo social) – de irritarlos, de perturbarlos, de alertarlos, de sacudirlos a fin de despertar sus potencialidades; de tal forma que es condición de posibilidad para el cambio y la inclusión. En este marco es como se puede abrir una ventana distinta que aspire a eliminar la desigualdad y la pobreza, luchar por la reivindicación de los sectores excluidos y buscar una sociedad más justa y equitativa.

Por ello, desde la propuesta teórica que sirvió de base para la estructuración del escrito, tanto los aspectos de cambio (y permanencia) como los de inclusión (y exclusión) se presentan y adquieren sentido a partir de la estructura, operación y organización propia de cada sistema social –educativo, económico o político–; señalando de esta forma que el cambio/permanencia y la inclusión/exclusión en la educación, en la economía, en la política lo determinan cada sistema en iteración con el entorno (otros sistemas).

Bajo esta perspectiva, lo expuesto a lo largo del trabajo permite señalar la conveniencia de precisar la orientación del sistema educativo (sus límites y alcances) en torno a situaciones que están fuera de sus posibilidades a pesar de que se postulan como necesarias, como indispensables o prioritarias de lograr y se tenga la “voluntad política” o el “dinero para ello”. Sin duda alguna, estos dos aspectos -entre otros más- son requisitos y condiciones para mejorar el funcionamiento de este sistema; pero no son garantía de que ello ocurra, ni mucho menos de que se tenga un impacto directo en el cambio y la inclusión social dado el carácter autónomo y autopoiético que poseen los sistemas sociales.

Finalmente, los argumentos presentados y la perspectiva de trabajo bajo la visión de la teoría de sistemas conlleva a señalar una diferencia importante con respecto a posturas analíticas que indican una situación de determinación, de subordinación o de autonomía relativa del sistema educativo frente a lo social; por lo que puede constituirse en un referente que permite observar las cosas con otros ojos, bajo una perspectiva que posibilita comprender de una mejor manera la *función social de la educación* al señalar la relación entre la educación y su entorno en el mundo contemporáneo, es decir, al indicar la relación de intercambio y acoplamiento entre los sistemas.

Bibliografía

Alexander, J. C. (2000), *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*, Barcelona, España, Gedisa.

Asociación Argentina de Filosofía (2001), “Pensamiento crítico y disolución de la doxa. Entrevista a Loïc Wacquant”, *Revista de Filosofía* 26, no. 1 (abril, 2001), pp. 129-134, en: <http://transform.eipcp.net/transversal/0806/wacquant/es/print>. [9 de octubre de 2007].

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1999), *Tipología de Instituciones de Educación Superior*. ANUIES, México.

- (2006), *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*. ANUIES, México.

Backhoff, E. et al. (2006), *El aprendizaje del Español y las Matemáticas en la educación básica en México. Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria*, México, INEE.

Banco Mundial (2016), *México: panorama general*. Banco Mundial; dirección electrónica: <http://www.bancomundial.org/es/country/mexico/overview>. [24 de mayo de 2016].

Beck, U. (1998), *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, España, Paidós.

Blanco, R. (2006), “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy” en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación* (REICE), vol. 4, no. 3, pp. 1-15.

Bonal, X. (1998), *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, España, Paidós.

Boron, A. y Torres, C. (1995), “Educación, pobreza y ciudadanía en América Latina”, en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coord.), *Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad*, México, El Colegio Mexiquense y UNICEF, pp. 89-120.

Boudon, R. (1980), *Efectos perversos y orden social*, México, Premiá Editores.

Cardoso Gomes, M. y Fleury Mortimer, E. (2008), “Histórias sociais e singulares de inclusao/exclusao na aula de química”, en *Cuadernos de Pesquisa*, vol. 38, no. 3, jan/abr, 2008, pp. 237-266.

CEPAL-UNESCO (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, CEPAL-UNESCO.

Coleman, J. (1966), “Summary Report”, en James Coleman. *Equality of educational opportunity*, United States, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, pp. 3-34.

CONAPO (2006), *Índices de marginación 2005*. CONAPO, México, Dirección electrónica: http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/margina2005/01_b.pdf. [8 de mayo de 2009].

- (2015), *Índice de marginación por entidad federativa y municipio, 2015*. CONAPO, México, Dirección electrónica: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/61594/Principales_resultados_2015.pdf. [17 de abril de 2016].

CONFEDERACIÓN de MRPs, CEAPA, CCOO, CGT, FETE-UGT, STEs, MCEP (2001), “*Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad. Congreso Estatal 2001. Documento base del congreso y documentos elaborados por los diferentes grupos de trabajo*”, Confederación de MRPs, CEAPA, CCOO, CGT, FETE-UGT, STEs, MCEP, Madrid, 26, 27 y 28 de enero de 2001, en: <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/descarga.htm>. [27 de agosto de 2007].

Corsi, G.; Esposito, E., y Baraldi, C. (1996), *GLU: Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann*, México, Anthropos-UIA-ITESO.

Coulon, A. (1995), *Etnometodología y educación*, Buenos Aires, Argentina, Paidós educador.

Delors, J. (1997), *La educación encierra un tesoro*, México, Correo de la UNESCO Librería.

Dubet, F. (2005), "Exclusión social, exclusión escolar", en Julián J. Luengo (comp.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona-México, Ediciones Pomares, pp. 93-106.

Giroux, H. y Flecha, R. (1994), *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, España, El Roure Editorial.

Gorostiaga, X. (1996), "La nueva pobreza y desigualdad frente a la nueva educación para el desarrollo educativo y sostenible", *Magistralis*, no. 10, mes: ene-jun, año: 96, pp. 24-35.

Guerrero Serón, A. (1996), *Manual de sociología de la educación*, Madrid, España, Editorial Síntesis, Colección Letras Universitarias.

Ibañez, J. (2000a), "Igualdad con diversidad: la apuesta de los Movimientos de Renovación Pedagógica", *Aula de Innovación Educativa*, pp. 1-4, en: <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/apuesta.htm>. [27 de agosto de 2007].

- (2000b), "Líneas de actuación educativa en torno a la igualdad y la diversidad. El punto de vista de los Movimientos de Renovación Pedagógica", *Aula de Innovación Educativa*, pp. 1-8, en: http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/lin_act.htm. [27 de agosto de 2007].

Illich, I. (1985), *La Sociedad desescolarizada*, en: <http://entornoalaanarquia.com.ar/pdf/la.sociedad.desescolarizada.pdf>. [15 de noviembre de 2008].

Instituto Federal Electoral- Programa de Acompañamiento Ciudadano. "La elección en números". INE-PAC; dirección electrónica: http://pac.ife.org.mx/2012/eleccion_en_numeros.html#. [24 de mayo de 2016].

INEGI (2016). *Subocupación. Distribución porcentual de la población subocupada según nivel de instrucción, nacional*. INEGI, México; dirección electrónica: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/bie/cuadrostadisticos/GeneraCuadro.aspx?s=est&nc=619&c=25710>. [24 de mayo de 2016].

La belle, Thomas (1980), *Educación no formal y cambio social en América Latina*, México, Nueva imagen.

- (1995), “El capital humano, la revitalización y el nuevo movimiento social como enfoques para abordar la marginalidad: el dilema de la brecha entre ricos y pobres”, en Enrique Pieck y Eduardo Aguado (coord.), *Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad*, México, El Colegio Mexiquense y UNICEF, pp. 339-372.

Latapí Sarre, P. (1998), “Un siglo de educación nacional: una sistematización” en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México I*, México, FCE, pp. 21-42.

Littlewood, P.; Herkommer, S. y Koch, M. (2005), “El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación”, en Julián J. Luengo (Compil.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona-México, Ediciones Pomares, pp. 19-42.

Littlewood, P. (2005), “Escolarización exclusiva”, en Julián J. Luengo (Comp.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona- México, Ediciones Pomares, pp. 67-90.

Luego, J. J. (2005), “Introducción”, en Julián J. Luengo, (Compil.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona-México, Ediciones Pomares, pp. 7-15.

Luhmann, N. (1991), *Sistemas Sociales. Lineamientos para una Teoría General*, México, Alianza Editorial y Universidad Iberoamericana.

- (1994a), “Inclusión-Exclusión”, *Acta Sociológica*, no. 12, pp. 11-39.
- (1994b), “Unidad y diferenciación en la sociedad moderna”, *Acta Sociológica* no. 12, pp. 55-61.
- (2007), *La sociedad de la sociedad*, México, Herder-UIA.

Luhmann, N. y Eberhard Schorr, K. (1993), *El sistema educativo. Problemas de reflexión*, México, Universidad de Guadalajara-UIA-ITESO.

Milla Dena, G. y Nieto Sotelo, E. (2006), *Educación intercultural y derechos humanos*, México, Driada-UPN.

Morin, E. (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, UNESCO-Correo de la UNESCO, Colección: Educación y cultura para el nuevo milenio.

Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) (1998), “Buscando respuestas al problema de la diversidad”, *Revista Kikirikí del MCEP de Sevilla*, Editorial del no. 50 (Sep-Oct-Nov), en: http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/mcep_div.htm. [27 de agosto de 2007].

Noguera, P. A. (s/f), “Confronting the challenge of diversity in education”, pp. 1-3, en: <http://www.inmotionmagazine.com/pndivers.html>. [27 de agosto de 2007].

Organización de Estados Iberoamericanos (OIE) (2003), *XIII Conferencia Iberoamericana de Educación*, Tarija, Bolivia, 4-5 de septiembre de 2003, OEI, en: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1419.pdf>. [23 de mayo de 2008].

Ornelas, C. (1998), *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de Siglo*, México, CIDE-Nacional Financiera-FCE.

Parsons, T. (1959), “La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad norteamericana”, en Alian Gras (1974), *Sociología de la educación: textos fundamentales*, Madrid, España, Narcea, pp. 53-60.

Pieck, E. y Aguado, E. (coord.) (1995), *Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad*, México, El Colegio Mexiquense y UNICEF.

Popkewitz, T. S. (2005), “Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y la investigación”, en Luengo, Julián J. (Comp.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona-México, Ediciones Pomares, pp. 116-175.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2005), *Informe sobre el desarrollo humano 2005. La cooperación internacional ante una encrucijada*, PNUD-Ediciones Mundi-Prensa, en: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1109.pdf> [29 de mayo de 2008].

Ramos, Calderón J. A (2011), *La unidad de la diferencia inclusión/exclusión: un análisis en la Universidad Intercultural del Estado de México en el marco de la atención educativa a la diversidad*. Tesis doctoral, UNAM-FFyL-IISUE, México.

- (2012). “Inclusión/exclusión: una unidad de la diferencia constitutiva de los sistemas sociales” en *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, año VII, no. 14. Julio-Diciembre de 2012. pp. 72-99.

Reimers, F. (1999), “Estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIX, no. 1, pp. 17-68.

- (2000), “¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América

Latina? ”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. V, no. 9, enero-junio, 2000, pp. 11-69.

Rivero, José (2000), *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*, Lima, Perú, CIPAE y Tarea.

Rodríguez, Mansilla, D. (2007), “Presentación. La sociología y la teoría de la sociedad”, en Niklas Luhmann, *La sociedad de la sociedad*, México, Herder-UIA, pp. IV-XXII.

Rogero, J. (2000), *Trabajar con la diversidad para romper las desigualdades*, Jornada de reflexión de 21 de octubre de 2000 Valencia, pp. 1-13, en: <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/rogero.htm>. [27 de agosto de 2007].

Rosado, C. (2006), *What do we mean by “managing diversity”?* Published by EdChange and the Multicultural Pavilion [página WEB: <http://www.EdChange.org/multicultural>], pp. 1-16, en: http://www.edchange.org/multicultural/papers/rosado_managing_diversity.pdf [7 de septiembre de 2007].

Secretaría de Educación Pública (2000), *Perfil de la Educación en México*. SEP, México.

- (2005), *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*, México, Diario Oficial de la Federación, 21/01/2005.

SEP-Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2008), *Reforma integral del bachillerato*. Normas de control escolar de planteles de la DGB, DGECyTM, DGETA, DGETI, CECyTEs, COLBACH MÉXICO, CONALEP e incorporados. Ciclo escolar 2008-2009. SEP-SEMS-COSDAC, México.

SEP-Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (2008a), *Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas de educación preescolar oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional. Periodo escolar 2008-2009*, SEP, México.

- (2008b), *Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas de educación primaria oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional. Periodo escolar 2008-2009*. SEP, México.
- (2008c), *Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas de educación secundaria oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional. Periodo escolar 2008-2009*. SEP, México.

Secretaría de Gobernación-Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. Incidencia Delictiva del Fuero Común 2016. SEGOB-SESNSP, dirección electrónica:

http://secretariadoejecutivo.gob.mx/docs/pdfs/estadisticas%20del%20fuero%20comun/Cieisp2016_032016.pdf. [24 de mayo de 2016].

Silver, H. (2005), "Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de la exclusión social", en Julián J. Luengo (Compil.), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, Barcelona-México, Ediciones Pomares, pp. 43-66.

Torres Nafarrate, J. (1993), "Nota a la versión en español", Niklas Luhmann y Karl Eberhard Schorr, *El sistema educativo. Problemas de reflexión*, México, Universidad de Guadalajara-UIA-ITESO, pp. 9-29.

UNESCO (2001), *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*, en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [31 de agosto de 2007].

- (2003), *Education and cultural Diversity*, en <http://www.unesco.org/education/>. [31 de agosto de 2007]

Fecha de recepción: 13 de Marzo de 2016

Fecha de aceptación: 17 de Mayo de 2016