

Matices del binomio: Inclusión/exclusión educativa superior
Characteristics of a binomial: Inclusion/exclusion in superior education

Aristeo Santos López¹
Marisa Fátima Roman²
Elizabeth Zanatta Colín³

RESUMEN

Muchos son los silencios de la universidad en relación con su compromiso y/o responsabilidad social. Sin embargo, los mismos hoy son interrogados por la sociedad de una forma más evidente, principalmente acerca de los derechos de la población que compone la diversidad humana a acceder a la educación superior, así como permanecer y egresar de la misma. Para buscar una comprensión acerca de cómo se fue tejiendo el binomio de la inclusión/exclusión en la universidad, así como en la educación superior, se realiza una pequeña reflexión histórica sobre cómo la universidad fue construyendo su misión y fines principalmente con énfasis en la modernidad, cuando surge el individuo, el ciudadano, cuando se operan los grandes cambios económicos, no solo político y social. Cambios que contribuyeron para matizar este binomio y resignificar las funciones de la universidad. De igual forma, también se plantean algunas reflexiones acerca de la necesidad de determinar acciones que conduzcan la universidad a asumir sus funciones sociales e a mirar la problemática de la exclusión de varios segmentos de la sociedad.

Palabras clave: inclusión, exclusión, diversidad humana, universidad, modernidad.

ABSTRACT

There is much silence at the university in relation to the commitment with its social responsibility. Nevertheless, at the same time, the university is more evidently questioned by the society, mainly about the rights of a population that comprise the human diversity that has access to superior education, and how this population can remain and graduate at the same institution. In order to understand of how the inclusion/exclusion binomial was designed at the university, as well as in superior education, a brief historic reflection about how the university began to construct its mission and purpose, mainly with emphasis to the modernity was carried out. In addition, the individual, the citizen, and when great economic changes in the social and political field occurred were also investigated. Changes contributed to characterize this binomial and to restructure the functions of a university. Therefore, some reflections on the necessity to determine actions that trigger the university to assume its social functions are planted in order for it to look at exclusion problems in several segments of the society.

Key Words: inclusion, exclusion, human diversity, university, modernity.

¹ Pesquisador, Facultad de Ciencias de la Conducta- Universidad Autónoma del Estado de México. Doctor por la Unicamp y Posdoctorado por la Fea/USP. E-mail: arisan3@gmail.com

² Pesquisadora, doutoranda em Ciências Sociais, Facultad de Ciencias Políticas- Universidad Autónoma del Estado de México. E-mail: arisy2k@msn.com

³ Pesquisadora, Facultad de Ciencias de la Conducta- Universidad Autónoma del Estado de México. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. E-mail: elizatt12@hotmail.com

Desde la mitad del siglo XX el mundo cuestiona y discute la universidad como, tal vez, nunca lo ha hecho antes. En estos últimos años, determinados enfoques se volvieron cada vez más severos, llegando incluso a indagar la propia pertinencia de las universidades en el mundo actual. Sin embargo, examinando los registros históricos, se puede constatar que siempre las sociedades estuvieron en conflictos con las universidades, mientras éstas siempre estuvieron autocriticándose y buscando reformas. Las críticas presentaron diversos matices en distintos períodos: en la edad media se mostraron relativamente discretas; multiplicándose durante el Renacimiento. Por humanistas y filósofos, la universidad ha sido constantemente cuestionada.⁴

A lo largo de los siglos, la universidad pasó por innumerables reformas, a través de las cuales se buscaba volverla “más útil” o “más eficiente” agregando conceptos, como interdisciplinar, flexible, competente. En la práctica, lo que se quiso fue asegurarla en control del Estado, en detrimento de la autonomía, considerada vulnerable a los corporativismos y a los controles religiosos y partidarios. En los cambios, la búsqueda del conocimiento “como fin en sí” fue sustituida por una “sabiduría también utilitaria”. Además, el conocimiento creció tanto que extinguió al sabio generalista o enciclopédico. De igual forma uno de los grandes cuestionamientos hacia la universidad es acerca de su compromiso social, de este espacio como posibilidad de fomentar un proceso de formación en lo cual su comunidad “se oriente por el ideal de superar teórica y prácticamente las discrepancias entre el desarrollo del género humano y el del particular, y se rige por la decisión de realizar, aún en condiciones adversas, los valores genéricos en su vida personal y en la comunidad, concretando así la suprema expresión de la eticidad” (YURÉN, 1995, p.183).

Dentro de este compromiso social permeado por una ética personal y colectiva, están varias demandas de la sociedad que aún permanecen en la invisibilidad, tales como la pobreza resultante de la exclusión económica, o la

⁴ Ver Charle, C. y Verger, J. *História das Universidades*. Trad. Frances de Élcio Fernández. São Paulo (Brasil): editora da universidade Estadual Paulista, 1996.

exclusión de género o mismo de la diversidad, como ejemplos de exclusión social y cultural.⁵ Asimismo, existe interrogantes en otros puntos que también permean el compromiso social como la cuestión del desarrollo sustentable y de, incluso dentro de una ética global o colectiva, la necesidad de la construcción de una ecopedagogía⁶. Para buscar una comprensión acerca del silencio de la universidad para estas interrogantes o/y para la propia existencia de estos cuestionamientos, se interpreta la necesidad de realizar una pequeña reflexión histórica sobre cómo la universidad fue construyendo su misión y fines principalmente con énfasis en la modernidad, cuando se operan los grandes cambios económicos, no solo político y social.

Por lo tanto, a seguir se busca, a través de una breve retrospectiva rescatar algunos elementos para la comprensión de las reformas que la universidad ha afrontado, por cuáles motivos, orientada hacia cuál caminos, para quién. De la misma forma, se hace una reflexión acerca de su compromiso social hacia la inclusión de la diversidad humana, de los menos favorecidos y de toda la población que aún se encuentra en la invisibilidad dentro del contexto social y educacional.

Las transformaciones de la universidad

⁵ El tratamiento del concepto de exclusión conlleva muchas interpretaciones, quizá la exposición más clara de la confusión conceptual sea la de Silver (1994b:535) “Definir la exclusión no es, en modo alguno, una tarea fácil. La exclusión parece ser un término muy vago, cargado de numerosas connotaciones económicas, sociales, políticas y culturales y que la expresión es tan evocadora, ambigua, multidimensional y elástica que se puede definir de muchas formas diferentes.” De igual forma, otro aspecto importante en el tratamiento de la exclusión es la pluralidad. Kronauer (1997) expone una lista de las varias dimensiones: 1. exclusión del mercado laboral; 2. exclusión económica; 3. exclusión cultural; 4. exclusión por aislamiento; 5. exclusión espacial y en la sexta dimensión está la exclusión institucional, manifestada y consecuente con el abandono por parte de las instituciones públicas y privadas de los programas de asistencia social, las condiciones de inclusión impuestas en el acceso a las instituciones de asistencia y la exclusión directa del acceso a los servicios públicos, como la escolarización. Acerca de los paradigmas de la exclusión ver: Luengo, Julián J. (Compil) (2005) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación*. México, Ed. Pomares.

⁶ Entendiendo la ecopedagogía como la necesidad de ecologizar la economía, la pedagogía, la educación, la cultura, la ciencia, etc. En la actualidad la cuestión ecológica se volvió eminentemente social o, como afirma Elmar Altaver (1995, P. 8), hoy la cuestión social sólo puede elaborarse de manera adecuada como cuestión ecológica”. Acerca de la ecopedagogía, revisar Gadotti, Moacir (2002) *Pedagogía de la Tierra*. México, Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.

La dinámica de los acontecimientos fue tan acelerada, que las reformas de las universidades nunca fueron capaces de atender las exigencias de los momentos históricos en que ocurrieron. En la mitad del siglo XIX, por ejemplo, cuando Newman propuso su modelo de universidad, la revolución democrática, la industrial y la científica ya estaban ocurriendo en el mundo occidental. La verdad es que la universidad soñada nunca de hecho ocurrió, quizá porque es casi una idealización, una utopía pura, inalcanzable, pero siempre deseada. Tal vez esté allí su fuerza, su resistencia milenaria. Las que más avanzaron o se destacaron apenas llegaron a las fronteras más próximas de los sueños. Sueños que cambian con el tiempo, con la dinámica evolutiva de la humanidad. Los nuevos paradigmas que las universidades ayudaron a construir, determinaron profundas transformaciones en el mundo, en todos los tiempos. Cambios que imprimieron peculiaridades nacionales y regionales. Vemos hoy a la universidad incluida en los llamados “sistemas de enseñanza superior”, lejos del sueño inicial, pero tal vez más próximos de los comunes mortales, con todas sus cualidades, pecados e imperfecciones.

Los sistemas⁷ nacionales de educación superior son complejos institucionales típicamente *modernos*, como la industria, la escolarización obligatoria y los sistemas nacionales de salud. Sin embargo, la universidad es su componente más antiguo, cuyo origen se remonta a los siglos XII y XIII. Entre las instituciones que la humanidad ha creado, la universidad es la que se dedica esencialmente al conocimiento. Desde la antigüedad existieron centros de investigación cultural que constituyen el antecedente histórico de las universidades actuales.⁸ Sin embargo, se puede añadir, con razón, que la existencia de las universidades como centros de enseñanza y aprendizaje de la educación superior, no se limita únicamente a la discusión de la cultura, a su

⁷ Entendemos que toda la sociedad forma un gran sistema social estructurado por diversos sistemas como la política, la educación, la economía, la salud, la religión... y que, aunque entre ellos difieren por sus funciones, todos mantienen relaciones, vínculos e interacciones entre sí y con el entorno. De esta manera son sistemas abiertos, susceptibles de influencias y, de acuerdo con ello, pueden ocurrirles cambios no sólo estructurales sino en sus propias funciones.

⁸ La “Academia” de Platón y el “Liceo” de Aristóteles fueron escuelas de la Grecia clásica que corresponden a estas casas de estudios, como lo fue la Biblioteca de Alejandría y las escuelas árabes. Son los centros de reunión de hombres y mujeres interesados en la discusión y en la investigación de todos los temas de la cultura. G. Hierro. *Naturaleza y fines de la Educación Superior*, 1990, p. 45.

conservación, aumento y transmisión a los estudiantes; tampoco es la investigación el único propósito de la universidad para los profesores. Según Hierro y de acuerdo con la concepción Durkheniana de educación, la verdadera justificación para la existencia de las universidades además de lo anterior es el hecho de mantener vivo el vínculo entre la investigación y el amor a la vida mediante la unión entre los jóvenes y los adultos en la consideración imaginativa de la enseñanza. La interacción entre la imaginación del joven y la experiencia de la madurez del maestro produce la verdadera finalidad de la universidad: la educación conjunta. Es el conocimiento y su relación dialéctica con la imaginación el que da razón de la existencia de las universidades.

En relación con esta idea de Hierro, se puede acrecentar que la universidad sería un espacio democrático donde los educadores pudieran construir un discurso programático para proporcionar a los alumnos el conocimiento, las capacidades y los valores que necesitarán, no sólo para articular sus propias voces, sino para entender sus voces y para estimular a los alumnos a transformarse en agentes sociales colectivos (McLAREN, 2003, p.53). Sin embargo, se puede también ver que las universidades nacieron como escuelas vocacionales para la enseñanza profesional y que atendían las necesidades eclesiásticas y gubernamentales de la sociedad. A pesar de la abundante retórica que trata de contradecirlo, lo cierto es que los objetivos universitarios en el aprendizaje fueron profesionales⁹ desde el principio. Se diseñaron para asegurar que se impartiera a los grupos de personas una formación que les permitiera afrontar los problemas que surgieran en ciertos campos definidos de una práctica que preocupara particularmente a los príncipes y a las Iglesias. Se convocó directamente a las universidades para que aportaran la mano de obra que se necesitaba para cumplir con los propósitos del bienestar mental y físico; naturalmente, no fue esa su única obligación, pero no cabe la menor duda de que constituyó una de sus tareas

⁹ En el siglo XIX no existía un solo tipo de educación profesional ni había una sola profesión que pudiera etiquetarse como "arquetípica". Eran muchos y muy diferentes los caminos que conducían al puesto profesional: aprendizaje, cursos universitarios e institutos técnicos especializados jugaron un papel para crear una sociedad profesional. R. Torstendahl. *La transformación de la educación profesional en el siglo XIX*, 1996, p. 121.

principales y que fue favorecida, además, por numerosos poderes seculares y espirituales.

La historia de la universidad moderna comenzó en 1798 con la universidad kantiana, basada en el primado de la razón y en la autonomía especulativa del conocimiento¹⁰, ella avanza en medios a dos concepciones casi antagónicas: la universidad humboldtiana y la universidad napoleónica. El rasgo común a ambas es que se emancipan del viejo orden, del antiguo régimen, de los lazos cada vez más tenues que todavía sujetaban a la universidad al clero y a los intereses de la nobleza. Así mismo, hay diferencias, debiendo destacarse aquellas que dicen respecto al énfasis con que la universidad napoleónica orientaba a su actuación en la provisión de fuerza de trabajo profesional para el desarrollo del estado nacional. La concepción humboldtiana de universidad, anclada en la idea de cultura, surgiría a principios del siglo XIX e inspirarían las principales experiencias universitarias posteriores.

De esta forma, la educación terciaria estableció nuevos vínculos con la sociedad. Los cambios y reformas fueron de varias clases: el primero tuvo lugar dentro de las propias universidades existentes, pero un segundo cambio consistió en el establecimiento de nuevos tipos de instituciones educativas, casi universidades o en institutos especializados que no tenían un nivel universitario reconocido o una característica notable. A través de una retrospectiva histórica se pueden comprender estos cambios haciendo el siguiente análisis:

- la universidad moderna experimentó su ápice entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.
- A pesar de que sobreviviera a innumerables percances en ese periodo, entre ellos a crisis económicas desencadenadas por la quiebra de la bolsa de 1929, dos guerras mundiales y varias revoluciones sociales, la

¹⁰ Sobre la universidad inspirada en el conflicto de las facultades y fundada en el principio de la razón, dejaría de ser principalmente un brazo ideológico del Estado para volverse una empresa burocrática autónoma. Ver, entre otros, Readings , 2003, p. 65 – 68) y Thayer, 2002, cap. 1

universidad en la segunda mitad del siglo XX deja de ser brazo ideológico del Estado y se vuelve empresa burocrática autónoma.

- Dos tendencias refuerzan el argumento de que la universidad moderna no se conforma más a la síntesis napoleónico – humboldtiana: primero, en relación con la interacción universidad – sociedad, hay una aproximación decidida y estrecha con el sector productivo. Segundo, con relación a sus funciones, hay una progresiva y no menos decidida inversión entre fines y medios, con la subordinación de las actividades de enseñanza – investigación – extensión – difusión.

Estas tendencias son contrarias a algunas ideas de autores como Graciela Hierro sobre la universidad. Según ella, la condición indispensable para el florecimiento de la universidad y para el cumplimiento de su misión cultural y humana es la libertad académica. La manera de concebir la libertad académica determina, en gran medida, la formación de la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia y de las humanidades. Si se entiende la libertad académica como la expresión jurídica de la libre investigación y discusión, la enseñanza de la ciencia y de las humanidades tendrá como objetivo principal la formación de hombres y mujeres que investiguen, discutan y presenten soluciones para enfrentar la problemática teórica y social del Estado que las sostiene y del mundo y la cultura en general.¹¹

Esta libertad académica está vinculada con la autonomía y la universidad, debería ser el espacio de libertad de pensar y de creación por excelencia; el polo de generación de la ciencia y del arte; el lugar donde se reflexiona, entre otras cosas, sobre los comportamientos y la economía; y un taller donde los cerebros están trabajando. Por ello, en la definición de universidad, el principio de la autonomía es de gran importancia. Además de ejercer sus fines con autonomía, la universidad es pública, pues su máximo objetivo es el bienestar, el progreso y oportunidades de equidad para toda la sociedad; del mismo

¹¹ G. Hierro. *Op. Cit.*, 1990, p. 49.

modo, es una institución que preservara y reelabora la cultura y que forma los profesionales de manera integral.

Más que un espacio de prácticas educacionales de una ideología autoritaria populista, tejidas bajo teorías radicales incapaces de ir más allá del lenguaje de la crítica y de la dominación, la universidad es un espacio en que se puede analizar la manera en que las subjetividades son productos de la educación, la manera en que el lenguaje se utiliza tanto para legitimar como para marginar diferentes posiciones subjetivas, o la manera en que el conocimiento no sólo mistifica sino funciona además para producir identidades, deseos y necesidades (McLAREN, 2003, p.54). Pero, actualmente se acostumbra destacar que la universidad perdió la hegemonía de la investigación para otros órganos que fomentan la investigación, adquirió importancia redoblada como gestora de conocimientos, pues el neoliberalismo y las consecuentes innovaciones de la comunicación, la tecnología y la información, supervaloran el conocimiento con fines prácticos y de repercusión inmediata. La acción-reflexión que permite formar individuos críticos, capaces de mudar el *status quo* a través de una praxis consciente y transformadora, pierde terreno en esta visión del mundo.

Chauí (1999) describe y denomina a la actual universidad como organizacional. Coloca que el paso de la universidad de institución a organización ocurrió debido a los cambios generales de la sociedad bajo los efectos de la nueva forma de capital y que esta transformación se dio en distintos momentos. Primeramente surgió la universidad funcional, que pretendía la rápida formación de profesionales demandados por el mercado de trabajo. Para adaptarse a las exigencias del mercado, la universidad alteró su currícula y programas de actividades, y separó cada vez más la docencia de la investigación, ya sus actores también se van apropiando de los discursos y al ser una invención humana la universidad se va impregnando de sus voces y voluntades. Actualmente, la universidad se define como operacional por ser una organización, puesto que su permanencia depende poco de su estructura interna y mucho más de su capacidad de ser flexible y adaptarse a los rápidos cambios. La universidad operacional está vuelta hacia sí misma como estructura de gestión y de arbitraje de contratos. Ella está orientada por

contratos de gestión, evaluada por índices de productividad, factores de impactos, calculada para ser flexible, estructurada por estrategias y programas de eficacia organizacional y, por lo tanto, por la particularidad e inestabilidad de los medios y de los objetivos.

Definida y estructurada por normas y patrones enteramente ajenos al conocimiento y a la formación intelectual, la universidad está pulverizada en micrororganizaciones que ocupan a sus docentes y moldean a sus estudiantes para las exigencias ajenas al trabajo intelectual.¹² Además, el conocimiento debe ser útil orientado hacia el aumento de producción, la competitividad económica y política en el sentido de empoderamiento de las naciones a través de su dominio financiero y tecnológico sobre las demás.

En este mismo sentido, Lyotard (1987) encuentra que las universidades son obligadas a formar competencias y no ideas. Así, la transmisión de los saberes no aparece más para formar individuos capaces de guiar a la sociedad en su emancipación, en la formación de ciudadanos comprometidos no sólo con la producción y desarrollo de la economía del país, sino además comprometidos y preocupados con la preservación del planeta en su totalidad: ecología, paz, respeto, inclusión, entre otros. La tarea de la universidad es, entonces y únicamente, la de asegurar a los individuos el desempeño conveniente de su papel dentro de los puestos pragmáticos que necesitan las instituciones sociales. Además individuos que puedan producir sin el obstáculo de poseer alguna discapacidad, o una creencia distinta a de los demás, o preferencia sexual diferente o mismo color y raza. Es la acción que Parsons llama “activismo instrumental”.

Todo lo anterior debilita y fragmenta las funciones sustantivas de la universidad, principalmente en cuanto a su compromiso social. La universidad se vuelve útil para atender a un consumo desmesurado, pero no para atender los problemas sociales demandantes tales como apoyar la formación de la ciudadanía para fortalecer los compromisos colectivos de bien estar de una comunidad o de la sociedad en general, sociedad compuesta por la diversidad

¹² *Ibid.*p. 8.

humana.¹³ La universidad pública, subsidiada por el pueblo, se sustenta en su compromiso social lo que implica el mostrar equidad en cuanto a los procesos de ingreso, permanencia y egreso a todos los ciudadanos sin distingo alguno. Dicha equidad, no implica el sólo hecho de aplicar los mismos criterios de ingreso y trayecto para los formandos con necesidades especiales, antes bien, los criterios y procesos requieren ser pertinentes a las necesidades de cada estudiante para favorecer la igualdad de condiciones. Es así como el compromiso social de la universidad pública implica la inclusión de la diversidad humana, su atención mediante procesos pertinentes y el desarrollo de una cultura de aceptación de la diversidad en toda la comunidad universitaria.

Universidad, su compromiso social con la inclusión

Con la modernidad se implanta el principio de la “racionalidad”, tanto como motor del aparato productivo de la incipiente economía capitalista, cuanto como substrato del nuevo modo de pensar occidental. Esta racionalidad será, en consecuencia, aplicada a su vez a los principios normativos de la regulación política. La Revolución Francesa “racionalizará” la condición política del ser humano, pues inventará al “ciudadano”. Ese ciudadano universalmente reconocible que instaura la Revolución Francesa, sujeto político dotado consubstancialmente de derechos y deberes, se soporta sobre una categoría a su vez política, la de “individuo”. La modernidad construye al individuo-ser-humano, sujeto aislable, autónomo, razonador, éticamente responsable y cívicamente comprometido. El individuo es uno de los varios grandes inventos de la modernidad; no existía hasta la fecha; no había conciencia ni práctica que reflejase esa absoluta autonomía del ser humano, afincada en una nueva modalidad de ejercicio político y amparada en un nuevo ideario moral, que

¹³ El contexto de la diversidad humana involucra aspectos étnicos, sociales, culturales y tecnológicos, entre otros. Aspectos que determinan la existencia de una heterogeneidad entre los seres humanos. Dentro de esta situación de heterogeneidad entre los seres humanos la diferencia podría ser vista como natural, pero ni siempre es así.

conducirá, pasado el tiempo, a la reconstrucción de los principios solidarios (DURKHEIM, 1995) sobre los que se ha de asentar el orden social.

Sin embargo, según Ferreira (2008) la dimensión ética del individuo se deriva de su condición de “entidad política”: ese ser humano portador de derechos y deberes cívicos (pretendidamente, universales) pertenece a un determinado y particular orden político; el orden democrático. La democracia es la menos mala de las formas de regulación política que han conocido las sociedades humanas. Dicha forma de regulación crea el marco normativo en el que se definirán los principios éticos básicos que todo miembro ha de asumir. Asumir la “moral democrática” implica, a la vez el ser un “buen ciudadano”, adquirir el derecho al reconocimiento como tal; si alguna persona o colectivo no goza de dicho reconocimiento —porque le son negados los derechos que formalmente se le suponen, mientras que, de hecho, cumple con todos los deberes a los que está obligado—, cuando ninguna razón derivada del universo explicativo de la individualidad moderna lo puede justificar, entonces se ha de asumir que esa ética no está bien fundada. Existe un colectivo que padece esa falta de reconocimiento. Un colectivo que transita por la sociedad de forma invisible, un colectivo compuesto por distintos rostros, como por ejemplo, de la pobreza, de diferentes razas, de género, de preferencias sexuales, de discapacitados, por edad, entre otros. Un colectivo que se encuentra excluido de sus derechos al acceso a los bienes y servicios sociales, se encuentra excluido de la categoría de individuo y por ende, de ciudadano.

Las universidades que se encuentran más estrechamente articuladas con el sistema productivo tienen claro que nuevos problemas giran para ambos lados.

Lo mismo cuando existe una interacción provechosa, es decir cuando hay interés directo de una empresa en el desarrollo de un proyecto universitario, está presente la contradicción entre dos lógicas: por un lado, la lógica empresarial que exige la apropiación privada de los resultados del proyecto de que participa y lo preserva mediante cláusulas de uso restrictivo y secreto; y, por otro lado, la lógica universitaria, de inequívoca base iluminista, que pretende la apropiación colectiva del saber mediante su más amplia difusión. Y

es donde entra la inclusión de la posibilidad de una formación orientada a valores que conduzcan a todo el ser humano que accede a educación (independiente de la raza, creencia, etnia, género, capacidades físicas, intelectuales distintas) hacia un desarrollo humano.

En estas dos lógicas, la empresarial y la universitaria, se juegan políticas con tendencia hacia la exclusión/ inclusión que responden a paradigmas dominantes que los justifican. Así, en el binomio de los conceptos de exclusión/ inclusión actualmente hay tres paradigmas dominantes de la exclusión social, que reflejan diferentes perspectivas teóricas, ideológicas políticas y discursos nacionales. Los paradigmas son etiquetados como: de solidaridad, especialización y monopolio, cada uno de los cuales atribuye la exclusión a una causa diferente, fundamentada en una filosofía política distinta; el republicanismo, el liberalismo y la socialdemocracia, respectivamente. Silver (1994, pp.531-578) identifica una serie de diferencias clave entre los paradigmas. En un nivel muy general hay conceptos contrapuestos de integración, en el sentido de la otra cara de la moneda respecto de la exclusión social. Para el paradigma de la solidaridad, eso significa poner el énfasis en la cohesión social mediante la solidaridad de grupo y las fronteras culturales, mientras que el paradigma de la especialización se centra en la interdependencia de esferas separadas y especializadas, y el del monopolio se basa en una concepción de encerramiento social.

Los primeros usos de la exclusión social se dan en la década de 1960, y al inicio de su ingente teoría holística de la dominación, Bourdieu y su colaborador, Passeron, publicaron sus *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica*, en la que apareció de forma crucial la noción de exclusión, en este caso del alumno por parte del profesor, por no haberle logrado inculcar la aceptación de las formas culturales dominantes, tal como se presentan a través de la educación formal (BOUDIEU; PASSERON, 2001). En esta reflexión acerca de la universidad y la inclusión, se comulga con el paradigma del monopolio, así como la interpretación de Bourdieu y Passeron acerca de la exclusión. En este paradigma los excluidos son como máximo, “una clase sobre el papel”, que abarca a todos aquellos que no tienen acceso a ningún

tipo de capital, sea cual fuera (económico, social o cultural), así como distan mucho de constituir una clase, porque no están movilizados ni políticamente representados, como exigiría Bourdieu de una clase social. Muchos son los sectores de la diversidad humana que están exactamente en este encerramiento social, por la tendencia social de vacío y de olvido que ha imperado y que ha obstaculizado su constitución en una clase social.

En relación con la universidad, se reclama de la misma una función eminentemente social que sólo es posible realizar elevando el nivel de autonomía con respeto al Estado, sin que ello signifique eximirlo de la obligación de ofrecer educación pública y gratuita en todos los niveles. Se trata de una universidad más social que Estatal; menos erudita pero más sabia, por cuanto está vinculada a las necesidades de los más desfavorecidos y orientada por valores sociales; más democráticos en sus estructuras de gobierno y en sus métodos didácticos y con apertura real, y no sólo formal, a todos los miembros de la sociedad.¹⁴ En otros términos, esta universidad social facilitadora de la transición del pueblo – masa hacia pueblo – nación, en el sentido de ciudadanía.

Estrictamente vinculado a este proceso de ciudadanía está otro proceso que es de formación, que por su vez, en él el particular se constituye como sujeto (para sí), a partir de sus objetivaciones, de su participación en la creación de la cultura. O sea, al transformar la realidad, el particular se transforma a sí mismo y, en este movimiento, se forma como sujeto. No se quiere decir con esto que la universidad sea la única institución formativa; pues muchas otras instituciones son formativas, tales como la familia, Iglesia, medios de comunicación, entre otros, en la medida en que favorecen la objetivación de los sujetos y su participación en la transformación de las formas de interacción y de regulación, en la producción escrita, en la creación artística, en la elaboración teórica, etcétera. Sin embargo, la universidad tiene como función fundamental la formación, y dicha función la ejerce de manera deliberada y sistemática con la finalidad de que el estudiante adquiera competencias para

¹⁴ Yurén Camarena “Razón de ser y sentido de la universidad pública” en Villaseñor, G., (1997) *La identidad en la educación superior en México*, México:UAM-UNAM-UAQ.pp. 179 a 207.

plantearse problemas y para enfrentarse a situaciones inéditas, y no sólo para resolver problemas conforme esquemas aprendidos; al contrario, para participar de manera intencional, reflexiva, crítica y creativa en la preservación, generación y transformación de los objetos y saberes culturales, así como en la organización, crítica y transformación de los órdenes normativos sociales.

La formación coloca al individuo en un presente en movimiento, al que ha de dar sentido con vistas al futuro. Es un proceso que implica la conciencia de la historicidad, la síntesis de la teoría y la práctica, del sujeto y el objeto. Mediante la formación se produce la progresiva individuación, pues sólo en la medida en que el particular es y se asume como sujeto puede incorporarse a determinadas integraciones sociales y participar en ellas mediante acuerdos comunicativamente alcanzados(YURÉN, 1997, pp. 204-205). La formación implica que los estudiantes sean preparados, como diría Habermas, en el modelo de racionalidad comunicativa y en el ejercicio de habilidades extrafuncionales, a las que deberían subordinarse las habilidades funcionales propias de la técnica. Pero también requiere que esas habilidades se materialicen en una praxis, pues sólo mediante ésta es posible la transformación de la realidad natural y social, y la modificación de las estructuras de la vida cotidiana: usos, costumbres, lenguaje, creencias, actitudes, etcétera. Mediante la praxis es posible impregnar de valor el mundo de la vida.¹⁵

Siendo así, la formación implica, entonces, no sólo contribuir a que los sujetos aprehendan su cultura y se apropien de ella, sino sobre todo que la produzcan y que en esa acción contribuyan a darle sentido a la historia.¹⁶ Sin

¹⁵ Habermas, J., (1981) *Historia y Crítica de la opinión pública*, Barcelona: Ediciones Gustavo Gili/Masd Media, y (1982) *Conhecimento e interesse*, Rio de Janeiro:Zahar.

¹⁶ El enfoque que se atribuye a la cultura es que incluye las obras humanas que se expresan en una civilización; sin embargo, también significa la relación que los humanos, socialmente organizados, establecen con el tiempo y con el espacio, con los otros humanos y con la naturaleza, relaciones que se transforman y cambian de acuerdo a determinadas condiciones temporales y sociales. Y, precisamente es aquí que cultura se transforme en historia, así como radica justamente en esta concepción la responsabilidad de la universidad de contribuir con la formación de hombres constructores de una historia sana, digna, con ética, solidaria; menos perversa, destructora, desoladora y primitiva.

embargo, la posibilidad de que el sujeto construya su propia historia, su identidad, se apropie del lenguaje con el cual interpreta la realidad y al mismo tiempo la dibuja, no puede llevarse a cabo mientras esta formación además de no existir, lo que se ofrece actualmente es inaccesible para varios segmentos que componen la sociedad: indígenas, negros, mujeres, personas con discapacidad, viejos, etcétera, que la historia los ha dejado en la invisibilidad, en el aislamiento, en la exclusión social.

Para pensar en una universidad del futuro, en las condiciones históricas en que se encuentra hoy la sociedad latinoamericana, marcada por graves niveles de exclusión, con autoestimas devaluadas y que viven la autoexclusión se necesita interpretar el concepto de inclusión social relacionado con la calidad de vida y desarrollo humano que se debe asegurar a todas las personas. Por lo tanto, se trata de una referencia de ciudadanía, pues proporcionar calidad de vida es garantizar a toda persona condiciones objetivas para el acceso a los bienes naturales, sociales y culturales, frutos de la producción colectiva, pero que se encuentran distribuidos de forma no equitativa. A partir de esta perspectiva, la inclusión social se realizaría a través de la garantía de trabajo, del cual resultarían recursos para la obtención de los bienes naturales para la reproducción de la existencia, participación en la toma de decisiones de interés común y en la producción y el consumo de los bienes culturales de la sociedad. En este contexto, se tiene en mente la efectividad de la práctica de un trabajo que no sea denigrante, de una convivencia social que no sea opresora y que priorice la dimensión multicultural, la pluralidad, la promoción de la verdadera ciudadanía. A la educación cabe volverse inversión sistemática para garantizar a todos, principalmente a los integrantes de los grupos considerados olvidados o estigmatizados por la sociedad, las condiciones para que tal situación pueda viabilizarse históricamente.

Se puede decir que bajo una política de la descentralización del saber, del conocimiento y de la cultura, es un instrumento eficaz para la democratización de los mismos, pues permite que todos los ciudadanos tengan acceso a las actividades de formación. Ayuda también a promover una mayor

integración con la población y a dar lugar a las manifestaciones de la comunidad local. Además, todo ello orientado por el pilar “aprender a vivir juntos”, según el informe Delors¹⁷ de 1996.

Aprender a vivir juntos forma parte de la renovación de la idea del *bien común*, de las reglas que rigen la vida en común, y de los derechos y las responsabilidades de todos y de cada uno de los miembros de la sociedad. Este aprendizaje supone entonces un cambio en la valoración tradicional de la primacía de lo cognitivo sobre lo emocional para dar paso a una valoración de las dimensiones afectivas, mismas que ponen el acento en la obtención del compromiso personal de los individuos como requisito para desenvolverse socialmente. El desafío de aprender a vivir juntos y en armonía implica adquirir conocimientos tales como aprender a trabajar en proyectos comunes, descubrir progresivamente al otro, ver que se tienen diferencias con los demás, pero ante todo, entender que existen interdependencias y dependencias, para con ello reconocer la diversidad como un elemento necesario y creador, para rescatar también la importancia de las emociones y de la afectividad en la construcción del conocimiento. Para que ello se viabilice, tal vez la universidad no deba sólo generar políticas compensatorias para promover el “aprender a vivir juntos”, sino que también se desprenda de la visión asistencialista o filantrópica sino que más bien deba pensar en cómo construir políticas verdaderamente incluyentes y no discriminatorias. “Aprender a vivir juntos” implica que la diversidad permee la formación de los dirigentes, profesores, alumnos, trabajadores, la currícula, misión y funciones de la universidad, la subjetividad de la comunidad académica.

Reflexiones finales

Muchas son las sociedades que en este 3° milenio continúan presentando, en el seno de sus poblaciones, un enorme cuadro de desigualdad

¹⁷ El informe Delors consta de dos partes. En la primera se analizan las tensiones que vive el mundo contemporáneo. En la segunda parte se exponen y explican los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes se considera uno de los retos más importantes del siglo XXI. Ramos, Holger, Miryam L. Ochoa y Juana Carrizosa, (2004), *Los valores: ejes transversales de la integración educativa*, Convenio Andrés Bello, p. 17

social, pues mismo que muchas naciones hayan desarrollado sus economías, sus políticas públicas no consiguen distribuir esa riqueza de forma más equitativa entre todos los segmentos de la sociedad, para asegurar y aproximar a los menos favorecidos condiciones para la superación de sus reales carencias. Este es un problema que involucra todos los aspectos de la existencia humana de un país, manifestándose en el universo del medio laboral, en la esfera de las relaciones político – sociales y en el ámbito de la cultura simbólica.

Siendo así, no hay cómo desconocer que la gravedad de esa situación de carácter estructural se debe fundamentalmente a la ausencia de una política pública orientada para el desarrollo de la educación nacional. En la mayoría de los países de Latinoamérica lo que se tiene observado, década tras década, son programas aislados y discontinuados, los cuales intentar afrontar los problemas localizados en segmentos o niveles de enseñanza; pero, los países no poseen un proyecto integral capaz de presentar una política institucionalizada ya amplia para asegurar que toda la población acceda a una educación pública suficiente en cantidad y calidad, y, consecuentemente, que torne desnecesarias las acciones compensatorias y asistencialistas. Frente a este cuadro, la primera tarea de la universidad, al asumir la responsabilidad que le cabe en el afrontamiento de la exclusión social, es reiterar y enfatizar la necesidad de que el poder público se comprometa elaborar y ejecutar políticas competentes y eficaces para el enfrentamiento y afrontamiento sistemático del problema socio-educacional de su nación.

La exclusión social es un problema para la educación en general y, en particular, para la universidad. A pesar de que el problema extrapole la capacidad de las universidades para enfrentarlo y superarlo, no hay duda de que a ellas les compete, por la función que desempeñan en el proyecto político del país, asumir con lucidez y empeño, a partir de la esfera de sus atribuciones específicas, responsabilidades y compromisos con propuestas y acciones destinadas a contribuir para la construcción de una sociedad más igualitaria menos ideal y más real, mas administrada y más humana.

Se sabe que es un deseo universal expuesto en las Constituciones federales de los países cuando existen leyes que dictan el acceso a la educación; pero, no aclaran cómo se dará este proceso. La universidad debe reconocer su compromiso con esa problemática, así como, asumir su responsabilidad de contribuir para la superación, interviniendo en las condiciones de ingreso y apoyando los candidatos desfavorecidos antes, durante y después de sus ingresos. En esta interpretación la responsabilidad va más allá de la letra implica su total visibilidad ya que no es solo la integración del candidato o alumno al sistema educativo, sino la inclusión como paradigma ideológico y su traducción e implementación en las políticas educativas: el compromiso está no sólo en preparar a los alumnos para la producción y generación de riquezas, abarca también su formación humana en un sentido holístico, adecuaciones curriculares, reformas estructurales, análisis de los símbolos y patrimonios, modelo pedagógico, formación de recursos humanos para la implantación y comprensión del nuevo paradigma, el echar atrás las barreras arquitectónicas, la intervención de los profesores e investigadores en la innovación de proyectos y equipos integradores de apoyo incorporados a los Proyectos Institucionales, elevar el nivel de formación con indicadores no solo cuantitativos con el objetivo de desvanecer la desigualdad; esas son algunas de las transformaciones que nos conducirán a la construcción de la educación para todos. En esta idea, es importante inventar y reinventar los proyectos para construir este reto, en donde los aprendizajes tienen que ser más sociales y para ello se requiere de episodios pedagógicos basados en el manejo de la incertidumbre y en el poner a prueba la frustración, todo ello para poder diseñar utopías posibles y escenarios sociales deseables.

Por todo ello finalmente, pareciera ser que un discurso repetido varias veces camina para su diseminación ya que son los humanos los que deben visibilizar esta perspectiva de inclusión, en donde el mundo no está dibujado de la perfección, sus imperfecciones son las que muestran la diferencia y parte del compromiso y responsabilidad humana es su senda hacia la evolución y por lo tanto no puede haber desarrollo humano sin el reconocimiento a la desigualdad y a la diferencia por todo ello caminar para la difuminar el binomio exclusión inclusión es el gran desafío social.

Bibliografía:

BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. **La Reproducción**. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. España, Ed. Popular, 2001.

CHAUÍ, Marilena. “A Universidade operacional” em **Revista Adunicamp**, ano I, núm. 1, junho de 1999, Brasil, São Paulo, Associação de docentes da Universidade de Campinas, p.9, 1999.

CHARLE, C. y VERGER, J. **História das Universidades**. Trad. Frances de Élcio Fernández. São Paulo (Brasil): editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

DURKHEIM, É. **La división del trabajo social**. España, Madrid, Akal, 1995.

FERREIRA, Miguel, A.V. Modernidad, individuo y diversidad funcional: una infundamentación ética en **Intersticios Revista Sociológica de Pensamiento Crítico**, Vol 2 (2) 2008, ISSN 1887-3898, p. 3, Universidad Complutense de Madrid, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogía de la Tierra**. México, Siglo Veintiuno editores, 2002.

HABERMAS, J. **Historia y Crítica de la opinión pública**. Barcelona: Ediciones Gustavo Gili/Masd Media, 1981.

_____. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

HIERRO, Graciela. **Naturaleza y Fines de la Educación Superior**. México, D.F, Universidad Nacional Autónoma do México (UNAM), ANUIES, 1995.

LYOTARD, Jean François. **La Condición Postmoderna**. Madrid, Cátedra, 1987.

LUENGO, J. **Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación**. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. Barcelona, ediciones Pomares, 2005.

LÓPEZ, A.S; ROMAN, M.F; COLÍN, E.Z. *Matices del binomio: inclusión/exclusión educativa superior*

Mc LAREN. P. **Pedagogía, identidad y poder**. Los educadores frente al multiculturalismo. Argentina, Homo sapiens Ediciones, 2003.

RAMOS, Holger; MIRYAN L. Ochoa y Juana Carrizosa. **Los valores**: ejes transversales de la integración educativa. Bogotá, Convenio Andrés Bello, p. 17, 2004.

READINGS, B. **A universidade em ruínas**. Trad. J. Frazão, Coimbra, Angelus Novas, 2003.

SILVER, H. "Social exclusion and social solidarity: three paradigms", **International Labour Review**, vol.133, pp. 5-6, 531-578, 1994a.

_____. Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de la exclusión social en Luengo, J. J.(Compil.) (2005) **Paradigmas de gobernanación y de exclusión social en la educación**. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. México, Ed. Pomares, 1994b.

TORSTENDAHL, Rolf. La Transformación de la Educación Profesional en el siglo XIX. En Rothblatt Sheldon y Wittrock Björn, (1996) **La Universidad europea y americana desde 1980**. Las tres transformaciones de la Universidad moderna. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, S.A, 1996.

YURÉN, C. T., M. **Eticidad, valores sociales y educación**. México, universidad Pedagógica Nacional (UPN), 1995.

_____. Razón de ser y sentido de la universidad pública en Villaseñor, G., (1997) **La identidad en la educación superior en México**, México:UAM-UNAM-UAQ. pp. 179 a 207, 1997.