

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE  
LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN  
(UNAM-IISUE)**

**LA UNIDAD DE LA DIFERENCIA INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN:  
UN ANÁLISIS EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL  
ESTADO DE MEXICO EN EL MARCO DE LA ATENCIÓN  
EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

***LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:  
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN***

**Presenta**

**José Antonio Ramos Calderón**

**Comité Tutorial**

DR. ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO  
DR. ALEJANDRO MÁRQUEZ JIMÉNEZ  
DR. ENRIQUE PIECK GOCHICOA  
DR. JAVIER TORRES NAFARRATE  
DR. SERGIO MARTÍNEZ ROMO

CIUDAD UNIVERSITARIA, MÉXICO D. F.

JUNIO DE 2011



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

En una reunión de tutoría que tuve con el Dr. Enrique Pieck, él me decía que los agradecimientos son de los aspectos más personales de las tesis; quizás por ese motivo me cuesta trabajo ponerlos en blanco y negro, pero intentaré hacerlo de la manera más precisa posible.

En primer lugar, agradezco al Dr. Armando Alcántara Santuario la confianza y facilidades que me brindó, pues ello me permitió moverme con entera libertad para desarrollar la tesis; aspecto de vital importancia en programas doctorales de tipo tutorial. Asimismo, le doy las gracias por su apoyo incondicional en lo referente a las firmas de los planes de trabajo, las evaluaciones y las gestiones requeridas.

Al Dr. Alejandro Márquez Jiménez mi agradecimiento por su amabilidad, pues siempre que lo busqué para entregarle avances o que me firmara alguna evaluación o plan de trabajo, me recibió cordialmente; de tal forma que – ya fuese en su cubículo o fuera de éste -, me hizo sentir en confianza. En este marco, no puedo dejar de agradecerle sus anotaciones y comentarios, los cuales me permitieron hacer precisiones al trabajo.

En esta marco, también puedo decir que fui afortunado al contar con otros tres académicos que de diferentes maneras, contribuyeron a lograr la conclusión de una investigación que aporta una “perspectiva incongruente” del sistema educativo; es decir, una perspectiva teórica distinta respecto a lo que se ofrece como observación teórica alrededor de dicho sistema. En primer lugar se encuentra el Dr. Enrique Pieck Gochicoa quien fuera mi tutor en la tesis de maestría, sin cuyas enseñanzas no hubiera podido concluir este trabajo ya que sin temor a equivocarme, puedo decir que me formó con bases tan sólidas que fueron el sustento que permitió concluir la tesis doctoral y que como él mismo me dijo en un mensaje reciente: *“Has sido positivamente terco con tu tema y argumento y has logrado armar esta disertación alrededor de ello. Felicidades”*.

En este contexto, es no sólo pertinente, sino incluso de vital trascendencia reconocer que el logro de la tesis también se lo debo a los doctores Javier Torres Nafarrate (sin siquiera pensarlo) y Sergio Martínez Romo (por supuesto). Al Dr. Torres Nafarrate por

su enorme ayuda e interés (desinteresado) en la temática, brindándome no sólo los elementos teóricos, conceptuales y metodológicos necesarios para tener un manejo suficiente de la propuesta teórica luhmanniana - poco conocida y empleada en nuestro medio -; sino también por su tiempo, su acompañamiento y valiosa asesoría y consejos - sin dejar de mencionar la oportunidad de estar en sus seminarios - para llevar a buen puerto esta investigación o en palabras de él mismo: *“Para que fuese un trabajo meritorio”*.

Al Dr. Martínez Romo por la oportunidad y la confianza que me brindó para aportar - como él me decía: *“desde la teoría de sistemas”* - argumentos que enriquecieran las discusiones de los diferentes temas abordados en el "Seminario de la Sana Convivencia" (SSC) al que cordialmente me invitó. Esto si bien era alentador, no dejaba de ser un compromiso y una presión, pues con ello se depositaba una confianza que obligaba a ser preciso y consistente en el manejo de la teoría; aspecto que aún seguimos trabajando, permitiendo intercambiar puntos de vista y vislumbrar perspectivas de análisis.

Asimismo, es conveniente no olvidar mencionar por una parte a los “numerosos” miembros del SSC: Rogelio Martínez Flores y Aidé Álvarez Arellano y por la otra, a Gustavo Rodríguez Huerta; a quienes les agradezco su compañía, escucha y comentarios.

Quiero finalizar con agradecimiento muy especial para Vicky, Tona y Güero con quienes compartí anhelos/ preocupaciones, esperanzas/desilusiones, satisfacciones/sin sabores en este camino del doctorado; ahora también comparto la alegría (quizás después la tristeza) de haber concluido la tesis. Gracias por estar conmigo en todos esos momentos, en todos estos aspectos que componen la existencia y que nos acompañaron y acompañarán a lo largo de nuestros días; y si bien existe – como diría Luhmann - el lado negativo de la forma, me entusiasma pensar que podemos vivir la vida de la mejor manera posible y compartirla con ustedes ha sido, es y será una aventura.

A todos ustedes, mi más sincero reconocimiento.

José Antonio Ramos Calderón

Junio de 2011

LA UNIDAD DE LA DIFERENCIA INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN: UN ANÁLISIS EN  
LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MEXICO EN EL  
MARCO DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD

**Índice**

|  |        |
|--|--------|
| <b>Introducción</b> -----  | i      |
| I. Actualidad de la atención educativa a la diversidad y las preguntas de investigación -----                                | i      |
| II. La dinámica de operación inclusión/exclusión: ¿una paradoja? Supuestos de análisis y objetivos de la investigación ----- | vii    |
| <br>   |        |
| <b>Estrategia y procedimiento de la investigación. El empleo de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos</b> -----   | xvii   |
| I. El análisis del sistema educativo desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos: un reto actual -----            | xviii  |
| II. El concepto de observación y la observación de segundo orden -----   | xxii   |
| 1. El concepto de observación -----  | xxii   |
| 2. La observación de segundo orden -----   | xxiii  |
| III. La aproximación empírica (el caso) -----  | xxvi   |
| 1. Replica de la realidad de la estructura social y realidad de la semántica -   | xxvi   |
| 2. La recopilación de información desde la teoría de sistemas -----  | xxviii |
| 3. Información que se recuperó e instrumento empleado para el trazo de la distinción -----                                   | xxx    |
| IV. La construcción del argumento -----  | xxxiv  |
| <br>   |        |
| <b>Capítulo 1. Contextos de la atención educativa a la diversidad</b> -----  | 1      |
| I. Contexto donde aparece la atención a la diversidad -----  | 2      |
| 1. Antecedentes inmediatos -----   | 2      |
| 2. Los 80, una década decisiva en el rumbo de la sociedad contemporánea --   | 6      |
| a) Los 80 marcan la entrada a un periodo de crisis -----   | 6      |
| b) El sistema educativo cambia de prioridad -----  | 9      |
| 3. Década de los 90: pobreza, desigualdad y exclusión -----  | 13     |

|   |           |
|---|-----------|
| a) Pobreza, desigualdad y referentes económicos -----   | 13        |
| b) La exclusión -----   | 14        |
| 4. Surgimiento de la atención educativa a la diversidad -----   | 19        |
| II. Contexto de la sociedad contemporánea donde se inserta la propuesta de atención a la diversidad -----   | 22        |
| 1. Era de desencanto, contradicciones y aumento de riesgos y peligros para la humanidad -----   | 23        |
| a) Importancia del tema de la diversidad -----  | 23        |
| b) Aspectos contextuales de la primera década del 2000 -----  | 25        |
| 2. Oportunidad para humanizar la humanidad -----  | 29        |
| 3. Una reflexión sobre la educación y su rol en la sociedad actual -----  | 31        |
| 4. Una nota sobre la falta de herramientas teóricas y conceptuales para comprender la dinámica social de hoy -----  | 35        |
| III. Resumen -----  | 35        |
| <br>  |           |
| <b>Capítulo 2. Pertinencia de incorporar nuevas herramientas teóricas y conceptuales para analizar la sociedad de hoy. La teoría de los sistemas sociales autopoieticos -----</b> | <b>38</b> |
| I. Pretensión de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos -----   | 39        |
| II. La teoría de los sistemas sociales autopoieticos: una propuesta que se aleja de la sociología clásica -----   | 41        |
| 1. Actualidad de la teoría. Una breve referencia -----  | 41        |
| 2. Construcción teórica y conceptual que se aleja de la tradición sociológica -----   | 43        |
| III. Elementos básicos de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos -----  | 45        |
| 1. Sentido: -----   | 46        |
| 2. Diferencia sistema/entorno: -----  | 52        |
| 3. Autopoiesis: -----   | 56        |
| 4. Acoplamiento estructural: -----  | 58        |
| 5. Clausura operativa: -----  | 62        |
| 6. Relación entre estos elementos -----   | 64        |
| IV. La teoría de los sistemas sociales autopoieticos: una ventana para observar la dinámica de la sociedad contemporánea. Algunas notas al respecto -----                         | 65        |
| V. Resumen -----  | 67        |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Capítulo 3. La función social de la atención educativa a la diversidad. Una mirada desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos</b> -----                    | 70  |
| I. Aspecto de la atención educativa a la diversidad en el que se centra el trabajo de investigación -----   | 71  |
| 1. ¿A que responde la atención educativa a la diversidad? -----   | 71  |
| a) Línea emergente de la sociología de la educación -----   | 71  |
| b) El principio de igualdad de oportunidades en la atención educativa a la diversidad -----   | 73  |
| b.1) Crítica y permanencia del principio de igualdad de oportunidades: una breve reflexión -----  | 74  |
| b.2) Reorientación del principio de igualdad de oportunidades en la atención educativa a la diversidad -----  | 76  |
| c) La reivindicación de los sectores excluidos en la atención educativa a la diversidad -----   | 77  |
| II. Función social de la atención educativa a la diversidad: algunas reflexiones desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos -----                             | 79  |
| 1. La atención a la diversidad y el cambio social -----   | 80  |
| a) La atención a la diversidad y su relación con el cambio y la transformación social -----   | 80  |
| b) La cuestión del cambio vista desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos -----  | 83  |
| 2. La atención a la diversidad y la inclusión social -----  | 87  |
| a) Inclusión de los grupos diversos sin modificar las estructuras sociales --   | 87  |
| b) Exclusión desde el sistema educativo. Una nota sobre las posibilidades de la inclusión -----   | 91  |
| III. Relación de intercambio y acoplamiento entre sistemas sociales y el sistema educativo. Una aproximación desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos ----- | 94  |
| 1. Distinción entre inclusión/exclusión sociales y educativa. Una breve descripción -----   | 94  |
| 2. Sistemas sociales y educativo: sistemas autónomos, un punto de partida --  | 97  |
| 3. No hay relaciones de causalidad: un aspecto importante a considerar -----  | 99  |
| IV. Resumen -----   | 101 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Capítulo 4. Cuando se habla de diversidad en educación ¿de qué se está hablando?</b> -----                           | 103 |
| I. ¿Qué es la diversidad? -----   | 104 |
| 1. Dificultades para su precisión -----   | 104 |
| 2. Una reflexión sobre las nociones de la diversidad -----  | 107 |
| 3. Diversidad y diferencia: nociones básicas -----  | 108 |
| 4. Diferenciación social: definición -----  | 111 |
| 5. Una reflexión sobre las implicaciones de las nociones de la diversidad y la diferencia -----                         | 112 |
| II. ¿Cómo se concibe la diversidad en educación y cuáles son sus manifestaciones? -----                                 | 114 |
| 1. Algunas premisas -----   | 114 |
| 2. Especificación de la diversidad desde el sistema educativo -----   | 117 |
| 3. La diversidad educativa vista desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos -----                           | 122 |
| III. Resumen -----  | 127 |
| <br>  |     |
| <b>Capítulo 5. Inclusión/exclusión: una dinámica del sistema educativo</b> -----  | 130 |
| I. Inclusión y exclusión. Un panorama general -----   | 131 |
| II. Inclusión/exclusión: una unidad de la diferencia a partir de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos ----- | 135 |
| III. La unidad de la diferencia inclusión/exclusión en el sistema educativo: su operación -----                         | 140 |
| 1. Dinámica general de la inclusión/exclusión en el sistema educativo -----   | 140 |
| 2. Inclusión/exclusión <i>débil</i> -----   | 143 |
| 3. Inclusión/exclusión <i>fuerte</i> -----  | 144 |
| a) Estructura y dinámica del sistema educativo -----  | 144 |
| b) Selectividad en el sistema educativo -----   | 146 |
| b.1) Autonomía y función -----  | 146 |
| b.2) Código y carrera -----   | 148 |
| b.3) Selectividad en la educación media superior y superior -----   | 150 |
| IV. El sistema educativo: un sistema autorreferente con intercambios y acoplamientos -----                              | 152 |



|   |     |
|---|-----|
| 1. La autorreferencia -----   | 152 |
| 2. El intercambio y los acoplamientos del sistema educativo: la heterorreferencia -----   | 155 |
| 3. Inclusión/exclusión educativa: una breve reflexión alrededor de la autorreferencia/heterorreferencia del sistema educativo ----- | 160 |
| V. Resumen -----  | 163 |

**Capítulo 6. Aproximación empírica al análisis de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión (primera parte): Acciones gubernamentales para la atención a la diversidad en México -----** 166

|   |     |
|---|-----|
| I. La política educativa en la atención a la diversidad -----   | 168 |
| 1. El estado educador -----   | 168 |
| 2. Breve descripción de la atención educativa a la diversidad: de principios del siglo XX hasta la década de los 50 -----           | 170 |
| 3. Antecedentes de atención a la diversidad en el México contemporáneo ---  | 174 |
| a) Los años 60 y 70 -----   | 174 |
| b) Los años 80 y 90 -----   | 178 |
| c) La primera década del año 2000: ¿quiénes son los diversos? -----   | 186 |
| 4. La atención educativa a la diversidad cultural y lingüística y su orientación en México -----                                    | 192 |
| 5. La política educativa del estado mexicano en torno a la atención a los grupos vulnerables (diversos): una última reflexión ----- | 194 |
| II. Acciones educativas para atender a la diversidad cultural y lingüística -----   | 196 |
| 1. Informe de Ejecución 2004-2005 -----   | 197 |
| a) Adecuaciones/innovaciones curriculares -----   | 198 |
| b) Apoyos -----   | 199 |
| b.1) Programa de becas -----  | 199 |
| b.2) Atención a la salud y a la alimentación -----  | 201 |
| b.3) Acciones preventivas -----   | 203 |
| c) Creación de nuevas instituciones -----   | 205 |
| 2. Acciones de gobierno del sexenio 2006-2012. Datos del 3er. Informe de Gobierno -----   | 207 |
| a) Adecuaciones/innovaciones curriculares ----  | 208 |

|  |     |
|--|-----|
| b) Apoyos -----  | 209 |
| b.1) Programa de becas -----   | 210 |
| b.2) Atención a la salud y a la alimentación -----   | 211 |
| b.3) Acciones preventivas -----  | 212 |
| c) Creación de nuevas instituciones -----  | 214 |
| 3. Una reflexión final alrededor de la atención a la diversidad en la primera<br>década del 2000 ----- | 216 |
| III. Resumen -----   | 217 |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Capítulo 7. Aproximación empírica al análisis de la unidad de la diferencia<br/>inclusión/exclusión en la Universidad Intercultural del Estado de México<br/>(UIEM) (segunda parte) -----</b> | <b>220</b> |
| I. Contexto general de la UIEM: condiciones que hicieron posible su<br>surgimiento -----   | 223        |
| 1. Ubicación geográfica y fecha de creación -----  | 223        |
| 2. Circunstancias que se consideran importantes en el surgimiento de la<br>UIEM -----  | 225        |
| a) El aspecto demográfico -----  | 225        |
| b) La sociedad civil y la lucha por las reivindicaciones -----   | 228        |
| c) La situación de marginación en el país, en el Estado de México y en el<br>municipio de San Felipe del Progreso -----  | 232        |
| c.1) La marginación en el país -----   | 232        |
| c.2) Grado de marginación estatal -----  | 236        |
| c.3) Grado de marginación municipal: la situación de San Felipe del<br>Progreso -----  | 238        |
| d) La política educativa del sexenio 2000-2006 -----   | 241        |
| 3. No hay una causa única en la creación de la UIEM: a manera de cierre ---  | 245        |
| II. La UIEM: construcción de una diversidad a partir de los criterios del sistema<br>educativo -----   | 248        |
| 1. Ubicación de la UIEM en la organización del Sistema Educativo Nacional<br>(SEN) -----   | 251        |
| 2. Dos implicaciones importantes para la UIEM dada su ubicación en el<br>SEN -----   | 253        |

|  |     |
|--|-----|
| a) No obligatoriedad de los estudios de nivel superior (diferenciación con el nivel básico) -----  | 253 |
| b) Nivel de formación profesional: diferenciación con los niveles básico y medio superior, la posibilidad de hacer carrera escolar ----- | 260 |
| 3. La UIEM: entre la unidad y la diversidad de la educación superior -----   | 266 |
| a) La unidad de la educación superior: cúspide del sistema y formación especializada -----   | 266 |
| b) La diversidad de la educación superior: tipología/clasificación de las Instituciones de Educación Superior (IES) -----                | 268 |
| c) La UIEM y sus diferencias al interior del sistema de educación superior   | 274 |
| c.1) Actividad preponderante -----   | 275 |
| c.2) Áreas de conocimiento y espectro de programas -----   | 276 |
| c.3) Misión de la UIEM: una reflexión en el marco de la diversidad y de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos -----           | 279 |
| 4. El perfil institucional de la UIEM como conclusión a la construcción de la diversidad -----   | 291 |
| III. La dinámica de operación de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión en la UIEM -----   | 294 |
| 1. Inclusión/exclusión débil -----   | 297 |
| a) Apertura del sistema de educación superior para la inclusión de nuevas IES -----  | 297 |
| b) Posibilidades de ingreso de los jóvenes a la UIEM -----   | 298 |
| 2. Inclusión/exclusión fuerte -----  | 301 |
| a) Membresía de la UIEM en el sistema educativo superior (reconocimiento) -----  | 301 |
| b) Atribuciones de la UIEM: impartición de estudios profesionales y contratación de personal académico -----                             | 304 |
| c) Selectividad educativa-selectividad de la UIEM: Código y Carrera escolar -----  | 308 |
| c.1) Selección para el ingreso -----   | 308 |
| c.2) Abandono escolar (deserción): selección para la permanencia -----   | 312 |
| c.2.1) Evaluación y reinscripción en la UIEM -----   | 312 |
| c.2.2) Carrera escolar y datos sobre el abandono -----   | 315 |

|   |            |
|---|------------|
| c.3) Certificación y titulación: indicación de la conclusión de la carrera                    | 330        |
| 3. Inclusión/exclusión en la UIEM: una nota final -----                                       | 340        |
| IV. Resumen -----   | 342        |
| <br>  |            |
| <b>La paradoja del sistema educativo: su naturaleza incluyente/excluyente.</b>                |            |
| <b>Conclusión de la tesis -----</b>   | <b>352</b> |
| I. La noción de paradoja desde la teoría de los sistema sociales autopoieticos --             | 352        |
| II. La paradoja inclusión/exclusión en el sistema educativo -----                             | 358        |
| III. ¿Qué se gana con observar la inclusión/exclusión como una paradoja? -----                | 364        |
| <br>  |            |
| <b>Reflexiones y comentarios finales -----</b>  | <b>369</b> |
| I. Respondiendo a la preguntas de investigación en función de los supuestos de análisis ----- | 369        |
| II. Logro de los objetivos planteados y principales hallazgos (inesperados) -----             | 377        |
| III. Posibles líneas de investigación para profundizar en la temática -----                   | 381        |
| IV. La necesidad de seguir trabajando la teoría de los sistemas sociales autopoieticos -----  | 386        |
| <br>  |            |
| Anexos  |            |
| Índice de cuadros, gráficas y esquemas  |            |
| Bibliografía  |            |

## INTRODUCCIÓN

### **I. Actualidad de la atención educativa a la diversidad y las preguntas de investigación**

En el estado actual de la sociedad contemporánea caracterizada por sus grandes contradicciones y paradojas (Morín, 1999; Roguero, 2000; PNUD, 2005), con profundas brechas y polarizaciones (Boron y Torres, 1995; CEPAL-UNESCO, 1992; PNUD, 2005); pero a la vez “unida” por las facilidades que ofrecen los medios de comunicación y los problemas generales que como humanidad se enfrentan (Delors, 1997; Morin, 1999; NU, 2000) el tema de la diversidad ya sea social, racial, lingüística, cultural o educativa está presente no sólo en la discusión académica, sino también en el debate político, económico y social en general. (Bonafant, 1998; Confederación, 2001; Ibáñez, 2000 a y b; Roguero, 2000)

Asimismo, la importancia de la diversidad en la sociedad contemporánea está relacionada con el momento histórico por el que pasa la humanidad: el fenómeno de la mundialización o globalización que posibilita la interacción entre diversas culturas, en otros idiomas, con naciones, comunidades y personas que tienen características, pautas de comportamiento, valores e intereses diferentes. (Noguera, s/f; UNESCO, 2003)

Otro elemento que hace posible el auge de la diversidad, es que ante la “intención de homogeneizar” a los pueblos bajo una “cultura globalizada/estandarizada” a través de la circulación mundial de bienes culturales generalizados, ello parece provocar el efecto contrario; es decir, la idea de “asemejar” más bien a conducido a pregonar la “distinción”, a remarcar los valores propios o de la cultura particular que hace diversos a los grupos sociales, por lo que la “cultura globalizada/estandarizada” más bien funciona como una máquina que fabrica diferencias. (Giménez, 2007)

Un aspecto que no puede dejarse de lado en la perspectiva de resaltar la importancia del estudio de la diversidad, es la cuestión de los procesos de exclusión (que se ilustrarán en el capítulo 1) en que vive la sociedad de hoy; simplemente en el ámbito educativo como ejemplo, de acuerdo a las Naciones Unidas: “Los datos de matriculación demuestran que aproximadamente 72 millones de niños en edad de estudiar primaria estaban sin escolarizar en

2005; un 57 por ciento de los cuales eran niñas (NU, 2007: 11) Mientras que a nivel de alfabetización, la misma organización señala que: “(...) quedan 800 millones de personas en el mundo que carecen de las aptitudes básicas de alfabetización. En este total, las mujeres ocupan un lugar desproporcionadamente alto al representar las dos terceras partes”. (PNUD, 2005: 22) Esta situación particular alrededor de la educación, se presenta en una sociedad que curiosamente se le ha denominado del conocimiento y de la información. (Hillmann, 2001)

En este contexto de contradicciones, polarizaciones y exclusiones; en el ámbito educativo se postula la conveniencia de atender a demandas y necesidades educativas y de formación de sectores minoritarios (población discapacitada, indígena, marginada y en pobreza o de género específico entre otros) que son los grupos que principalmente se encuentran excluidos. En este marco, en el ámbito de las ciencias sociales, concretamente en la sociología y particularmente en la sociología de la educación, se genera una corriente que subraya la necesidad de atender a la diversidad y a la diferencia. Así, surge la propuesta de la atención a la diversidad cuya característica esencial es el reconocimiento de las diferencias sociales, personales y culturales en la educación; con la intención de generar procesos de inclusión y la búsqueda de la reivindicación de los sectores denominados minoritarios o vulnerables (excluidos). (Bonal, 1998; Guerrero, 1996; Giroux y Flecha, 1994)

Si bien la atención a sectores “diversos” no es nueva, se mencionaba y se atendía “a los grupos diferentes” desde la época de la colonia en México por ejemplo (Morales, 1998) o después de la Revolución Mexicana de manera más sistemática (Mejía, 1997); es en la década de los 90 del siglo pasado pero sobre todo en la primera del 2000, cuando la atención a la diversidad adquiere mayor fuerza debido a que en la era de la mundialización, liderada por el libre comercio, se deja ver con mayor precisión los grandes contingentes de pobres y excluidos y las enormes desigualdades existentes entre las naciones, así como entre grupos dentro de un mismo país (Boron y Torres, 1995; CEPAL-UNESCO, 1992).

Descripciones más amplias de estas dos décadas donde surge y se inserta la propuesta de la atención educativa a la diversidad – junto con la de los 80 como su antecedente inmediato-, constituyen los contextos de dicha propuesta y son las condiciones que la

hicieron posible; aspecto que se aborda en el *primer capítulo* del trabajo intitulado *Contextos de la atención educativa a la diversidad*, junto con una nota que resalta la necesidad de emplear nuevas herramientas teóricas y metodológicas para interpretar la sociedad de hoy. La relevancia de la contextualización radica en que ofrece un panorama general que permite comprender e interpretar de manera más precisa los fenómenos sociales; pues como señala Edgar Morin (1999: 36): “El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido (...)”.

Lo anterior, constituye un punto de referencia que será complementado con la propuesta teórica-analítica que se empleará para desarrollar el argumento de la tesis; la cual adquirirá especial relevancia por los siguientes dos aspectos: en primer lugar porque es una propuesta relativamente nueva en el abordaje de temas de investigación en torno al sistema educativo y en segundo término, porque con ello se tratará de atender la necesidad de emplear nuevas herramientas teóricas y metodológicas para comprender la dinámica de la sociedad actual. En este contexto, es como adquirirá especial relevancia el empleo de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos en el trabajo.

Así, dicha teoría constituirá el marco teórico-metodológico cuyos principales postulados y conceptos se expondrán en el *segundo capítulo* intitulado: *Pertinencia de incorporar nuevas herramientas teóricas y conceptuales para analizar la sociedad de hoy. La teoría de los sistemas sociales autopoieticos*. En dicho capítulo se presentarán las razones por las cuales a esta teoría se le considera un nuevo paradigma, cuál es su pretensión y cuáles son los principales elementos que la integran o que se pueden considerar básicos como el sentido, la diferencia sistema/entorno, la autopoiesis, el acoplamiento estructural y la clausura operativa. El capítulo cerrará con una reflexión que desea llamar la atención acerca del por qué esta teoría, puede considerarse una ventana que permitirá ver la sociedad contemporánea desde una perspectiva distinta.

Teniendo estos dos marcos referenciales, el siguiente capítulo centrará su atención en un aspecto medular de la atención educativa a la diversidad: su función social; lo anterior se debe a que en ella se privilegian dos orientaciones: el cambio y la inclusión social (Confederación, 2001; Roguero, 2000; Noguera, s/f; Rosado, 2006; UNESCO, 2001). Por consiguiente, en el *capítulo 3* del trabajo se analizará esta función desde el referente

teórico que se ha definido; de tal manera que dicho capítulo se ha denominado: *La función social de la atención educativa a la diversidad. Una mirada desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos.*

Conviene señalar que ambos aspectos (cambio e inclusión), han sido objeto de estudio de la sociología de la educación, destacándose dos posturas al respecto: la que señala que la educación no tiene posibilidades para ello y la que menciona que si tiene el potencial para lograrlo. Ante esta situación - en donde se podría abundar de uno u otro lado, sin que posiblemente se aporte algo nuevo a la discusión - se dará un giro al análisis indicando que en el caso del cambio, éste siempre está presente, se da de manera continua en las diferentes esferas de lo social y no siempre puede ser controlable ni predecible; lo que llevará a indicar la inexistencia de relaciones de determinación entre los sistemas (educativo, político, científico o económico) o entre el sistema (en este caso educativo) y su entorno, lo que equivaldrá a decir que los sistemas son autónomos en su operación y no pueden ser determinados por otros sistemas. Aspecto que también será válido para la cuestión de la inclusión.

En cuanto a ésta, se señalará que el sistema educativo bajo el principio de igualdad de oportunidades ha generado sus propios mecanismos de exclusión; porque lo se podrá decir que no solamente incluye, sino que también excluye. Esto llevará a indicar la pertinencia de considerar ambos aspectos como una sola categoría de análisis, que en el contexto de la teoría de sistemas se denominará la unidad de la diferencia inclusión/exclusión. En esta perspectiva, los argumentos expuestos llevarán a indicar que el sistema educativo tampoco puede determinar la situación de inclusión en otros sistemas y que además, genera exclusión a su interior; lo cual finalmente constituirá un referente importante para distinguir entre inclusión/exclusión sociales y educativa.

Si bien la atención a la diversidad es un tema actual - presente en los ámbitos nacionales e internacionales (sin importar que sean países desarrollados o en vías de desarrollo) - y se ha convertido en una referencia obligada; también es controversial, pues - en el ámbito educativo que es donde se centrará la reflexión - no hay un consenso en cuanto a lo qué significa. Por como ejemplo algunos pronunciamientos la relacionan con el cambio social, con la transformación de la sociedad (Ibáñez, 2000a; Díaz-Couder, 1998; MCEP, 1998). Otros la identifican o ven en ella la estrategia que pretende incorporar a



los grupos “diferentes” a la sociedad de hoy, sin cambiar las actuales estructuras sociales (UNESCO, 2003; Noguera, s/f; Rosado, 2006). Algunos más ven que detrás del término “atención a la diversidad” se enmascaran prácticas discriminatorias, de segregación y marginación: “Hoy se está utilizando el término diversidad para mantener y profundizar las desigualdades” (Rogero, 2000). En este marco, la atención a la diversidad significa cosas distintas que bien pueden derivar en antagonismos y paradojas.

En esta perspectiva, se hace imprescindible la revisión conceptual acerca de lo que encierra la noción de diversidad en educación, a fin de poder acercarse a lo que Gimeno Sacristán (1999: 12) propone: “Desentrañar el mundo de los significados de la *diversidad* o de la *diferencia* (...)”. En este contexto y ante la dificultad que se tiene para precisar qué es la diversidad, el **capítulo 4** del trabajo centrará su atención en responder al siguiente cuestionamiento que le da título: *Cuando se habla de diversidad en educación ¿de qué se está hablando?* Con estos antecedentes no es difícil imaginar que la respuesta a la pregunta formulada se trabajará en dicho capítulo, pero bajo un enfoque que partiendo de las nociones básicas de la diversidad y la diferencia, indica que la diversidad es una construcción social que se hace a partir de un campo de conocimiento específico o bien desde un sistema social particular – en este caso desde el educativo -.

La factibilidad empírica de esta propuesta se podrá observar en la elaboración de una diversidad educativa que partirá de principios, normas, conceptos, criterios y parámetros propios del sistema educativo y que desde la perspectiva de la teoría de los sistemas sociales, son los elementos de sentido comunicativo que dicho sistema posee para su producción y reproducción; para diferenciarse del entorno, con el que necesita estar acoplado estableciendo relaciones de intercambio y no de determinación; para generar comunicación específica que orienta expectativas y comportamientos, tanto de los sistemas sociales como de los sistemas psíquicos. Operaciones todas ellas que requiere este sistema para continuar con su dinámica y función; lo que permitirá indicar que el sistema educativo es autorreferencial y autopoietico.

De los dos últimos capítulos conviene destacar un par de aspectos: el primero es sobre la idea de que el sistema educativo genera tanto inclusión como exclusión; el segundo es que se trata de un sistema autorreferencial y autopoietico. Lo anterior reviste una singular importancia, porque si esto es así; entonces la posibilidad de considerar la

inclusión/exclusión como una unidad que se genera al interior del sistema educativo, se vuelve especialmente relevante como categoría de análisis, que es justamente de lo que tratará el *capítulo 5*.

Así en dicho capítulo, se destacará su justificación teórica y la pertinencia de su uso en la tesis con el fin de describir y analizar, cómo es que opera o se presenta esta unidad en el sistema educativo; de tal manera que el título del mismo *Inclusión/exclusión: una dinámica del sistema educativo* conviene resaltarlo, porque que sólo considerando la inclusión y la exclusión como unidad es como se podrán apreciar, pues para distinguir lo que está incluido se requiere necesariamente tener como correlato lo que está excluido. En el sistema educativo lo anterior se manifestará de dos formas: como inclusión/exclusión débil y como inclusión/exclusión fuerte; la primera estará en función de la apertura del sistema: cualquier individuo puede estar incluido, siempre y cuando cubra los requisitos estipulados, no hay exclusiones a priori. La segunda justo empieza a operar, cuando se indica si se cumplen o no los requisitos manifiestos; es decir, cuando entran en operación las normas y la organización del sistema.

Lo anterior podría conducir a un hecho paradójico en el sistema educativo y en la propuesta de atención educativa a la diversidad: si bien se busca la inclusión de grupos tradicionalmente excluidos, lo que también se genera es lo inverso; es decir, estrategias que buscan la inclusión, terminan igualmente desarrollando exclusión. Este planteamiento junto con lo expuesto a lo largo de este primer apartado de la introducción, es el escenario propicio para presentar las 3 *preguntas* que guiaron la *investigación*.

- ♦ ¿Se pueden generar procesos de inclusión y exclusión de manera simultánea en el sistema educativo bajo el enfoque de la atención educativa a la diversidad, de tal manera que sea posible que se presente una situación paradójica: propuestas que tienen la intención de incluir, terminan también excluyendo?
  
- ♦ ¿Los procesos de inclusión y exclusión son categorías antagónicas o más bien, en la atención educativa a la diversidad forman una sola categoría de análisis: inclusión/exclusión que se estructura a partir de la dinámica, normas, criterios y conceptos propios del sistema educativo?

- ♦ ¿El discurso sobre la atención a la diversidad esta mistificando el papel de la educación al señalar que por esta vía se generarán procesos de inclusión y cambio social?

## **II. La dinámica de operación inclusión/exclusión: ¿una paradoja? Supuestos de análisis y objetivos de la investigación**

Lo expuesto anteriormente, puede considerarse como el referente teórico-analítico de la tesis que muestra aspectos que van señalando la relevancia del trabajo, como por ejemplo la incorporación de un planteamiento teórico relativamente nuevo en el tratamiento de temas educativos; lo que conduce a considerar al sistema educativo, como un sistema autónomo en su operación que se produce y reproduce a sí mismo, que establece relaciones de intercambio y acoplamiento con otros sistemas (entorno) pero no de determinación por lo que no puede decretar el cambio ni la inclusión social; que ante la dificultad de precisar que es la diversidad, brinda la posibilidad de plantear la idea de que ésta es una construcción social que se define a partir de los criterios que posee el propio sistema; que ante la evidencia de que el sistema educativo produce inclusión y exclusión a su interior, indica la importancia de considerar ambos aspectos como una sola categoría de análisis, como una unidad de la diferencia que aparece de manera simultánea en la operación del sistema, por lo que puede ser considerada como una dinámica propia de éste y, posiblemente, como una paradoja o como su paradoja.

En este contexto, la investigación tiene los siguientes supuestos de análisis:

- ♦ Existe una paradoja en la atención a la diversidad, esto significa que a pesar de que las propuestas educativas busquen la inclusión de los sectores minoritarios o vulnerables; en realidad lo que ocurre, es que también generan procesos de exclusión. Esto sucede porque las condiciones que permitirían la posibilidad de la inclusión, son las mismas que contribuyen a que se presenten las situaciones de exclusión.
- ♦ Bajo este supuesto, las categorías de inclusión y exclusión en realidad se pueden constituir en una sola: inclusión/exclusión. Esto significa que ambas situaciones se desarrollan de manera simultánea en la atención educativa a la diversidad. Esto se

podrá apreciar a través de describir cómo funciona el sistema educativo, considerando sus normas, conceptos, criterios y parámetros que le son constitutivos.

- ♦ Las finalidades de inclusión y transformación que se buscan alcanzar bajo el enfoque de la atención educativa a la diversidad, parecen estar más en el plano del discurso mistificador acerca del poder transformador e igualitario (que no se ha logrado) de la educación.

Así, se puede decir que se han puesto los marcos referenciales en la investigación que señalan la relevancia no sólo de la temática, sino sobre todo la de los “lentes” teóricos para analizarla; esto permitirá que en los dos capítulos restantes, pero práctica y esencialmente en el último, se tenga una aproximación empírica para conocer la dinámica de operación de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión en un referente concreto de la atención educativa a la diversidad: la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). De esta manera, la investigación se propone alcanzar los siguientes objetivos:

- ♦ Describir los procesos que llevan a generar una situación paradójica en la atención a la diversidad, pues si bien las propuestas educativas tienen la intención de desarrollar procesos de inclusión, terminan - dada la dinámica propia del sistema educativo - no sólo incluyendo sino también excluyendo.
- ♦ Analizar el funcionamiento del sistema educativo, a fin de señalar que la inclusión y la exclusión se desarrollan y presentan de manera simultánea, por lo que se convierten en una sola categoría, en una unidad de la diferencia: “inclusión/exclusión”; situación que se origina por la forma en que opera el sistema educativo, por sus normas, conceptos, criterios y parámetros.
- ♦ Reflexionar acerca del papel asignado a la educación dentro de la propuesta de atención a la diversidad (inclusión y cambio social), a fin de señalar sus alcances y limitaciones.

Para continuar con la descripción del contenido de esta propuesta de tesis, una vez fijados los referentes de los que parte, así como sus preguntas, supuestos y objetivos; los capítulos siguientes estarán referidos a describir y analizar la dinámica

inclusión/exclusión en la UIEM, a fin de completar tanto las respuestas, como la corroboración de los supuestos y el logro de los objetivos.

Así, el centrar la aproximación empírica (el uso de esta terminología se aclarará en el apartado *Estrategia y procedimiento de la investigación*, que viene después de esta introducción) en la UIEM, se debe esencialmente a que - como se verá en el **capítulo 6** intitulado *Aproximación empírica al análisis de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión (primera parte): Acciones gubernamentales para la atención a la diversidad en México* - esta institución universitaria es sólo una expresión de las diferentes acciones emprendidas por el gobierno mexicano para atender a la diversidad; que conviene resaltar, hace referencia exclusivamente a la cultural y lingüística.

De tal manera que la atención a la diversidad en el país se centrará exclusivamente en la población indígena, que es la única reconocida como diversa desde la perspectiva del Estado; esto es importante resaltarlo porque éste juega un papel importante – insustituible se dirá -, para brindar oportunidades educativas a los sectores diversos. Lo anterior se apreciará en este capítulo, que también incluirá una descripción de la atención educativa que ha brindado el estado mexicano - desde inicios del siglo veinte hasta la primera década del 2000 - a los grupos que hoy se consideran diversos y que en otras épocas se les denominaba marginados. A partir de ello se podrá afirmar que lo que hoy se llama atención a la diversidad, en México se ha venido realizado desde hace prácticamente un siglo.

Para cerrar la referencia a este sexto capítulo, conviene decir que se le considera la primera parte de esta aproximación empírica, porque a partir de él se van decantando las acciones en el contexto nacional a favor de la atención a la diversidad, lo cual permitirá considerar a la UIEM como una expresión de ello.

La segunda parte de esta aproximación empírica, se abordará en el **capítulo 7** que será el último del trabajo y cuyo nombre es precisamente *Aproximación empírica al análisis de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión en la Universidad Intercultural del Estado de México (segunda parte)*. Así, dicho capítulo constituye la aplicación o el empleo del esquema teórico-analítico en un referente empírico concreto; esto significará que dicho esquema se verá plasmado en este séptimo capítulo integrado por tres partes:

*el Contexto general de las UIEM: condiciones que hicieron posible su surgimiento; La UIEM: construcción de una diversidad a partir de los criterios del sistema educativo y, La dinámica de operación de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión en la UIEM.*

En el primero de ellos, se describirán las cuatro condiciones que se consideran importantes para el surgimiento de esta universidad: el aspecto demográfico, es decir, la cantidad de jóvenes que por la edad están en posibilidades de demandar educación de tipo superior; la lucha por las reivindicaciones de los pueblos marginados, aspecto central de la propuesta de atención a la diversidad; lo cual hará necesario remitirse a las condiciones socioeconómicas de estos sectores, por lo que se presentará el índice de marginación que hay en el país, el que existe en el Estado de México y el que tiene el municipio de San Felipe del Progreso (que pertenece a dicha entidad y es el lugar donde se ubica la universidad) y finalmente, estará la política educativa desplegada en el país que impulsará dentro del discurso de la atención a la diversidad, la creación de nuevas instituciones de educación superior.

Con base en esto, se podrá decir que el sistema educativo a partir de su lógica de operación y función conjunta estos elementos, los ordena y bajo su control permite no sólo la aparición de la UIEM, sino también su aval y certificación. De esta manera, como se explicitará siguiendo a Luhmann, no hay una causa única que sea enteramente responsable de los efectos que se producen en la sociedad, en este caso la aparición de la universidad; lo que llevará a señalar que la sociedad de hoy es acéntrica y policontextual. En este marco, se podrá decir que en un momento determinado de la evolución del sistema educativo y bajo ciertas condiciones, éste produce efectos que contribuyen a su actualización y potencialización (la UIEM se puede considerar una muestra de ello); lo que permite su autopoiesis y el cumplimiento de su función dentro de una sociedad diferenciada por funciones.

El siguiente apartado que conforma esta aproximación empírica, estará referido a la construcción de una diversidad: la de la UIEM, la cual se establecerá a partir de las normas, los conceptos y la estructura de organización que tiene el sistema educativo. Este último elemento adquirirá especial relevancia, ya que junto con la normatividad proporcionan los criterios que permiten indicar las diferencias al interior del sistema; lo

que llevará al establecimiento de funciones y expectativas distintas. De esto se desprenderán dos unidades de la diferencia: la obligatoriedad/no obligatoriedad de los estudios y la unidad/diversidad de la formación profesional; pues al ubicar a la universidad en la cúspide del sistema, remitirá inmediatamente al ofrecimiento de estudios que no son obligatorios. De tal manera que la unidad de la diferencia obligatoriedad/no obligatoriedad de los estudios orienta expectativas y comportamientos tanto en los sistemas sociales como en los sistemas psíquicos; esto se podrá apreciar con datos sobre cobertura del sistema educativo en sus diferentes niveles.

Asimismo dada esta ubicación, la universidad estará enmarcada en el ofrecimiento de estudios de tipo profesional en ciertas áreas del conocimiento; lo que llevará a indicar sus diferencias con otras instituciones, dentro del mismo sistema educativo de tipo superior. En este contexto, es como se podrá hablar de la unidad/diversidad de la formación profesional, por lo que también se podrá decir que dicha institución se encuentre entre la unidad y la diversidad del sistema. Esto conducirá finalmente, a la elaboración de un perfil institucional que partirá de la misión, la actividad preponderante que realiza la universidad y las áreas de conocimiento que trabaja, así como el espectro de programas que ofrece.

Sobre la misión de la UIEM, convendrá resaltar dos aspectos: el primero tiene que ver con la idea de que si bien, este tipo de universidad no es exclusiva para la población indígena; por el lugar donde se ubica, la justificación que se hace de ella, el tipo de programas que ofrece y la misión que busca alcanzar, es posible decir que está dirigida a este sector de la población. Lo que podría llevar a cierta problemática: no es una universidad para indígenas, pero genera la expectativa de que si lo es; por lo que se estaría creando un sistema educativo superior paralelo o exclusivo para la población indígena, que podría derivar en situaciones de marginación y segregación.

El segundo punto tiene que ver con el cambio social; para ilustrar esta idea de cambio, se tomará el índice de marginación que tiene el municipio de San Felipe del Progreso y se describirán las posibilidades que tiene la UIEM para su transformación. El análisis llevará a indicar la improbabilidad de ello dada la estructura de organización, la normatividad y la función que tiene el sistema educativo en su conjunto y en cada uno de los niveles que lo conforman y que atraviesa a esta universidad; lo cual le pone

límites a su actuación, que son también los límites del sistema. Lo anterior desde la teoría que sirve de fundamento a la investigación, se interpretará como la autonomía de los sistemas, la diferencia con su entorno y la necesidad de su autopoiesis; lo que llevará a reforzar la idea de que entre los sistemas o entre éstos y el entorno, no se pueden establecer relaciones de determinación.

En este contexto y para cerrar este segundo apartado, se presentará una reflexión en donde se señalará que si bien la universidad no tiene el potencial para determinar el cambio social; si puede irritar, sacudir, perturbar a los diferentes sistemas sociales (incluido el educativo) para que se potencialicen, para que se innoven. Con ello se podría abrir la posibilidad de buscar sistemas sociales más equilibrados, que en un momento determinado de su evolución pudieran mejorar las condiciones de la población. Esto parase poco; sin embargo, puede ser un gran salto en el contexto de la comprensión de lo que sucede en la sociedad actual, que cada vez se dinamiza más a partir de la diferenciación de sus funciones dados los sistemas que la componen.

El último apartado del capítulo con el que éste se cierra y la tesis también, tratará sobre la dinámica de operación de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión en la UIEM; en él se podrá observar que esta unidad se presenta de dos formas: una débil y otra fuerte. La primera hará referencia a que de entrada no hay impedimento alguno (ni como ley, ni como derecho) para que instituciones o individuos puedan estar incluidos en el sistema educativo superior; de tal manera que no se está excluido, ya sea del sistema o de los estudios superiores - en este caso de los que ofrece esta universidad -, de manera a priori y más bien funciona al revés, es decir, de entrada todos están incluidos. Por ello se hablará de una inclusión/exclusión débil.

La inclusión/exclusión pasará a ser fuerte cuando entre en operación la estructura de organización del sistema educativo superior y de la UIEM con sus respectivos reglamentos, requerimientos y normas que van señalando las posibilidades de ser miembro formal o del sistema o de la universidad. De esta manera, es al interior de dicho sistema que se desplegarán diferentes mecanismos que indicarán si se es miembro o no con los derechos y responsabilidades que ello conlleva. En este marco, se señalará que la UIEM al ser miembro formal del sistema educativo superior adquirirá las atribuciones de éste: impartición de estudios profesionales y contratación de su personal



académico. Referente a la contratación se señalará que la universidad podrá determinar con base en su Reglamento de personal académico, las áreas de conocimiento que tiene y los programas que ofrece, el tipo de académico que requiere; de tal forma que ella misma pone en marcha criterios que le permiten definir quienes entran y quienes no a formar parte de su planta académica, generándose de esta manera, una situación de inclusión/exclusión fuerte. En este marco se podrá decir que la UIEM replica la estructura del sistema educativo superior y se apega a la semántica que éste ha desarrollado en su evolución.

Respecto a los estudios profesionales, que tiene que ver con quienes serán considerados como alumnos, se podrá apreciar que entran en funcionamiento diferentes mecanismos dictados por la misma estructura de organización y la normatividad que tiene la universidad, pero que comparte con el sistema educativo de tipo superior; a partir de ello, se podrá decir que en todo este proceso de selección la UIEM replicará la estructura del sistema y se ajustará a la semántica de éste - que como ya se ha dicho - orienta expectativas y comportamientos, actualiza y potencializa al sistema.

De esta manera entrarán en operación mecanismos de selectividad educativa, de selección pedagógica que estarán relacionados con el código del sistema educativo (mejor/peor rendimiento escolar) y con la posibilidad de hacer carrera a fin de indicar quienes ingresan (son alumnos), quienes permanecen (o abandonan) la institución y quienes egresan y se titulan (terminan la carrera). Sobre el ingreso se mencionará la necesidad de contar con el certificado de bachillerato, elemento que de entrada indica las posibilidades de participar en el proceso de selección; mecanismo que se da porque la institución ofrece estudios de tipo profesional y para acceder a ellos se requiere haber concluido los niveles previos, lo cual habla de la construcción de largas y complejas secuencias de selección en relación al acceso a una educación más rica en exigencias y requerimientos. De esta manera hay una inclusión/exclusión fuerte para el ingreso.

En cuanto a la permanencia/abandono escolar, se incluirán una serie de datos estadísticos de la propia universidad que ilustrarán esta unidad de la diferencia; aspecto regulado también por las normas de la propia institución, que van indicando en primer lugar quienes permanecen (siguen incluidos) y quienes abandonan la universidad (están excluidos) y en segundo, lugar quienes están en posibilidades de concluir la carrera.

Aspectos que se vinculan con el desempeño escolar de los alumnos (mejor/peor) y que remite nuevamente a situación de selección, en este caso para la permanencia/abandono. Por último, sobre el egreso y titulación también se presentarán varios datos numéricos que tendrán la intención de mostrar, cómo es que la propia universidad indica quienes concluyen la carrera; pero con la diferencia de a quienes formal y legalmente se les reconoce (titulados) y quienes son egresados (que aprobaron el plan de estudios) pero que formalmente no han concluido la carrera. Aspecto que como se verá, implicará una nueva manera de estar incluido/excluido en el sistema.

Lo anterior llevará a indicar que todas estas clasificaciones son propias del sistema educativo en general, del sistema educativo superior en particular y de la UIEM que las replica como miembro de este último; son designaciones que se hacen sobre las personas a partir de determinados criterios, que cobran sentido en la comunicación exclusiva que tiene el sistema educativo. De esta manera, es al interior de la propia universidad que se van definiendo las situaciones de inclusión/exclusión fuerte; lo cual habla de la selección específica que realiza (que no es otra cosa que la replica de la estructura del sistema educativo superior en particular y del educativo en general), que se correlaciona con la carrera escolar y el código que orienta sus operaciones y va determinando quienes ingresan, continúan y concluyen y desde luego, quienes no.

En este marco se podrá decir que la unidad de la diferencia inclusión/exclusión, se genera al interior del sistema educativo, es decir, no proviene de fuerzas “obscuras”, no es algo deliberado u orquestado, no viene por decreto o imposición de una clase social dominante; sino que es una operación propia del sistema, que surge a partir de los criterios de selección pedagógica que van indicando la posibilidad de hacer carrera escolar. De tal manera que como se dijo en el capítulo 5, dicha carrera dicta las posibilidades de inclusión/exclusión en el sistema y en la universidad en este caso.

Con lo anterior se cerrará el capitulado de la tesis, pero dejará abierta la posibilidad para señalar en la **conclusión** que la inclusión/exclusión, tanto por lo expuesto en esta aproximación empírica como en la parte correspondiente al referente teórico-analítico, se podrá considerar como una operación constitutiva del sistema educativo y que en el marco de pretender ser incluyente o que partiendo de principios que tratan de hacerlo - ya sea por ley o por derecho como se podrá ver – finalmente termina siendo excluyente.

De tal manera que la gran conclusión de la tesis será que efectivamente, este sistema (que obviamente abarca el nivel superior y como parte de éste a la UIEM) opera bajo una paradoja; así, lo que se expondrá en dicha conclusión dará contenido al título de la misma: *La paradoja del sistema educativo: es su naturaleza incluyente/excluyente.*

Por último se encontrarán las **reflexiones y comentarios finales** integrados por:

- ♦ las razones que indicarán si se respondieron o no las preguntas que guiaron la investigación, vinculadas con los supuestos de análisis de los cuales se partió y que se señalará también su corroboración o no;
- ♦ los argumentos que llevarán a decir si se lograron o no los objetivos propuestos;
- ♦ la presentación de algunos hallazgos inesperados en los diferentes ordenes, es decir, tanto en el trabajo con la parte teórica-analítica como con la aproximación empírica;
- ♦ algunas posibles líneas de investigación relacionadas directamente con lo encontrado en la aproximación empírica, que estarán referidas al acoplamiento entre oferta/demanda educativa (sistema educativo/sistemas psíquicos), si existe una feminización de la UIEM y si se puede hablar de errores del sistema;
- ♦ la necesidad y pertinencia de seguir trabajando en la teoría de los sistemas sociales autopoieticos, para profundizar en su conocimiento y empleo en la comprensión de los fenómenos o hechos que ocurren en la sociedad contemporánea, en particular los del sistema educativo.

Lo anterior, permitirá complementar lo dicho sobre la **relevancia** del trabajo que se inició en el II apartado de esta introducción y que radica en que: al analizar la dinámica de operación de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión con una propuesta teórica relativamente nueva y diferente, ayuda a comprender tanto la autonomía que guarda el sistema educativo respecto al entorno y a otros sistemas sociales, como la situación paradójica que se presenta en dicho sistema y que atraviesa a las ofertas educativas dirigidas a los sectores diversos. De esta manera, se podrán entender también, los límites y alcances de la función social de la educación en la propuesta de atención a la diversidad; aspecto que vale la pena subrayar no es privativo de esta propuesta, sino que opera para todo el sistema educativo, particularmente cuando se habla de cambio e inclusión social.

Otro ámbito relevante es que al concebir la inclusión/exclusión como una paradoja del sistema educativo, ésta se puede considerar como la operación que lo incentiva, que lo actualiza, que lo potencializa y que en este sentido le es propia; pudiendo considerarse – a nivel de hipótesis - como una dinámica que le da estabilidad al sistema. Así, esta paradoja es una operación que surge y se desarrolla en el interior del propio sistema; además de considerarla como una sola categoría de análisis, puesto que no se podrá indicar/distinguir algunos de los lados de esta unidad, sino se tiene el correlato del otro.

En esta perspectiva, existe la conveniencia de señalar que el sistema educativo es un sistema autopoietico y autorreferencial, que se produce y reproduce a sí mismo a través de una serie de operaciones que le permiten estar acoplado estructuralmente con el entorno, pero indicando a su vez que éste último no determina su operar, su función, su selección, su organización. A partir de este carácter autorreferencial se pudo resolver el problema de qué es la diversidad; pues a partir de esta característica de los sistemas, es posible construir una diversidad que parte de sus propios referentes, lo cual contribuye a separar analíticamente la diversidad que se precisa desde los criterios del sistema educativo de otro tipo de diversidades y que bajo este planteamiento, se podrán también distinguir el tipo de inclusión y exclusiones fuertes y débiles que cada sistemas hace.

Finalmente, los argumentos presentados hacen que la tesis propuesta en esta investigación, pueda ser factible de emplearse para analizar cualquier programa y nivel en los que está estructurado el sistema educativo, desde el básico hasta el superior y probablemente – desde luego con sus respectivas modificaciones - aplicar o emplear el esquema de la diferencia inclusión/exclusión en otros sistemas sociales. Lo que contribuiría a mirar desde un referente que pretende ser distinto, lo que sucede en la sociedad contemporánea; con la correspondiente producción de conocimientos que podrían ayudar a comprender mejor lo que ocurre en ella, que es uno de los objetivos de la formación como investigador.

## ESTRATEGIA Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN. EL EMPLEO DE LA TEORÍA DE LOS SISTEMAS SOCIALES AUTOPOIÉTICOS

El propósito de este apartado es dar conocer la forma en que se llevó a cabo la investigación. Si bien en toda propuesta de tesis, es de vital importancia señalar los pasos seguidos en su realización; en el presente caso esto adquiere una relevancia singular, debido a que se trabajó con una teoría que en términos generales se considera nueva - no sólo por su arquitectura teórica que se traduce en una concepción y tratamiento de los fenómenos sociales de manera diferente -, sino también porque en el ámbito educativo ha sido poco empleada a pesar de que contiene un planteamiento explícito para el análisis y estudio del sistema educativo.

Antes de pasar a describir cómo fue el desarrollo de la investigación y particularmente, el empleo de la teoría de sistemas para la realización de la misma; es conveniente incluir una nota que amplíe más la relevancia que tuvo la contextualización del objeto de estudio. Si bien en la introducción se señaló la importancia del tema de la diversidad y se justificó la pertinencia de su análisis, es conveniente mencionar que esta temática apareció y se insertó en un momento particular del desarrollo de la sociedad: situaciones de pobreza, desigualdad y exclusión.

En este marco, contextualizar el objeto de conocimiento contribuyó a tener una mejor comprensión de éste; pues parafraseando a Morín (1999) fue necesario ubicar la temática de investigación y la información que hay a su alrededor en uno o varios contextos, a fin de indicar matices que adquirieron un sentido particular. Así, identificar y describir algunas circunstancias, permitió darle mayor consistencia a las interpretaciones realizadas; por lo tanto, al considerar el contexto se tuvo la oportunidad de comprender de mejor manera el objeto de estudio; desde luego ello estuvo en relación directa con el marco teórico que sustentó el trabajo de tesis.

En este marco, conviene destacar que desde el planteamiento de la teoría de sistemas, indicar y distinguir las condiciones que hicieron posible el surgimiento de una propuesta educativa como la atención a la diversidad en un contexto de pobreza, desigualdad y sobre todo exclusión, adquirió una connotación particular pues permitió señalar la autopoiesis del sistema educativo (producción y reproducción de sí mismo), su

actualización y potencialización (surgimiento de nuevas instituciones) y su autonomía operativa (relaciones de acoplamiento, no de determinación con el entorno u otros sistemas). Lo cual da pie para entrar a describir el uso de la teoría de sistemas en la realización de la investigación.

## **I. El análisis del sistema educativo desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos: un reto actual**

Uno de los principios básicos de esta propuesta teórica, dado que existen muchas posibilidades de acercarse a la realidad social (educativa), es explicitar las herramientas conceptuales y metodológicas con que ésta se observa. Esto es importante de remarcarlo porque permite transparentar y por lo tanto ayudar a comprender, como se observa el sistema educativo cuando se le mira de la manera en que se propuso en la tesis; es decir, como a partir de un esquema de distinción o de una unidad de la diferencia guía (que en este caso fue inclusión/exclusión) que señala y distingue al mismo tiempo<sup>1</sup>, se construyó una realidad sobre dicho sistema.

De esta manera, el empleo de la teoría de sistemas para observar al sistema educativo bajo una unidad de la diferencia específica (observación de segundo orden, la tesis desde esta perspectiva teórica es esencialmente eso), se relacionó con un requerimiento de carácter científico señalado en el primer capítulo de la misma: la conveniencia de emplear nuevas herramientas teóricas y metodológicas que ayuden a comprender mejor lo que sucede en la sociedad de hoy.

Bajo esta perspectiva, fue como se consideró pertinente trabajar el problema de investigación desde el referente de la teoría de los sistemas sociales que propone Niklas Luhmann, partiendo del entendido de que es una propuesta que le da un giro a la forma en que se analizan los fenómenos sociales y que fue construida justamente, para reflexionar acerca de lo que ocurre en la sociedad contemporánea. En este marco,

---

<sup>1</sup> Básicamente está es la definición de observación desde la teoría de sistemas, que en el siguiente subapartado se explica más ampliamente, junto con la observación de segundo orden.

conviene destacar que la teoría de sistemas no es de reciente aparición<sup>2</sup>; pero es hasta estos primeros años del nuevo milenio que se le ha dado una mayor difusión.

Por otra parte, han sido pocos los trabajos que se han hecho bajo este enfoque en el área de la educación, ya que de acuerdo con Joan-Carles Melich (1996: 9):

En pedagogía, Luhmann sigue siendo un desconocido. Esto resulta particularmente sorprendente, sobre todo porque una de las teorías pedagógicas que mayor influjo ha tenido en la pedagogía hispánica es la cibernética y la teoría de sistemas. (Una referencia más amplia de esto se incluye en el capítulo 2)

Esta situación llama la atención pues el análisis de la pedagogía y del sistema educativo es un eje importante en la propuesta teórica de Luhmann<sup>3</sup>; es decir, la educación o más concretamente el sistema educativo y la pedagogía, como la disciplina encargada de su reflexión, forman parte importante de las temáticas que aborda. De tal manera que dicho sistema, es una preocupación de esta propuesta, no es un tema marginal; al contrario, es uno de los tópicos centrales de su estudio.

Si bien en Luhmann, la reflexión del sistema educativo y los problemas que enfrenta (y que el mismo suscita), son importantes dentro de su propuesta teórica para que pueda comprenderse a sí mismo (como sistema) y precisar la relación que guarda con su entorno (sistemas sociales y psíquicos), el análisis desde este paradigma no resulta fácil y no es sencillo por la complejidad que encierra la teoría en sí misma, lo que ha suscitado la polémica e incluso el rechazo:

(...) son muy pocas las afirmaciones de Luhmann que no levanten una enconada crítica, como si cuanto proponen afectara a cuestiones de radical importancia; una importancia proporcional a las críticas que Luhmann levanta con sus afirmaciones". (Izuzquiza, 1990a: 10)

Sin embargo, como lo indica Melich (1996: 9): "Se puede estar de acuerdo o no con él, pero una teoría pedagógica necesita dialogar con el sociólogo de Bielefeld, a favor o en su contra, pero no puede ignorarlo".

---

<sup>2</sup> Las primeras obras de Luhmann surgieron en los 80, por ejemplo, *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, su primera edición en alemán fue en 1984 y su traducción al español tardó 7 años, es decir, se publicó hasta 1991. Esta fue la obra que permitió introducir el pensamiento de Luhmann a América Latina y México, ya que fue el Dr. Javier Torres Nafarrate de la Universidad Iberoamericana Cd. de México quien hizo la traducción.

<sup>3</sup> En diferentes escritos Luhmann hace referencia a la educación, pero es prácticamente en dos de sus obras donde el tema central es el sistema educativo: *Teoría de la sociedad y pedagogía* y *El sistema educativo (Problemas de reflexión)*, este último escrito junto con Karl Eberhard. En ambos trabajos se puede ver el tratamiento sistémico que se le da a la educación.

En consecuencia, la teoría de los sistemas sociales de Luhmann puede ser compleja y que no guste, pero es necesario reconocer que en ella existe una alternativa teórica y metodológica para analizar el sistema educativo. De esta manera, no puede ser una propuesta que sea rechazada de manera a priori, simplemente porque se piensa que no es pertinente para el examen del sistema educativo; más bien, la conveniencia estaría en que pueda ser considerada como un reto.

Es en este contexto, que se aceptó el desafío de trabajar un problema de investigación en el ámbito educativo desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos. El calificativo de desafío se emplea para señalar algunas de las dificultades que se enfrentaron al trabajar con esta propuesta teórica, entre las que se destacan las siguientes:

- ♦ Se abordan los problemas desde la perspectiva que privilegia el análisis de los sistemas, quedando los individuos como entorno de éstos – en este caso del sistema educativo –; por lo tanto, la reflexión se centra precisamente en el sistema y no en las personas. Aspecto que fue crucial para la comprensión de la propuesta teórica y su aplicación en un referente empírico concreto, sobre todo tratándose de un sistema en el que tradicionalmente se ha privilegiado en análisis centrado en el ser humano.
- ♦ Otro aspecto a destacar, es que si bien en esta teoría hay ejes o conceptos guías (como sentido o diferencia sistema/entorno), todas las demás nociones que la estructuran (interpenetración o complejidad por ejemplo) son importantes para la descripción e interpretación de los hechos. Así, al emplear alguno de ellos para analizar un aspecto específico del sistema educativo en la sociedad contemporánea; la circularidad y referencialidad con que está construida la propuesta teórica, exige remitirse a los demás. Esto constituye la metodología propia de la teoría de sistemas, que podrá apreciarse en los diferentes capítulos del trabajo.
- ♦ Asimismo, esta arquitectura teórica ofrece la posibilidad de que al haber ejes o nociones guía, cualquier otro concepto se puede constituir en el punto central del análisis; así, puede ser la inclusión/exclusión como fue el caso, pero también poder/oposición en la política o la misma noción de paradoja. Sin embargo, para que la reflexión fuese consistente, fue necesario relacionar inclusión/exclusión con otras nociones (comunicación por ejemplo); de tal manera que aunque no se “quiera”, se está obligado a trabajar con ellas o a tenerlas como referencia.



- ♦ Otro componente importante lo constituye el cómo trabajar con referentes empíricos concretos. Lo anterior adquirió especial relevancia en el marco de que no se trata de estudios de caso – donde el centro de la investigación lo constituyen los sujetos – sino de aproximaciones empíricas donde el análisis gira alrededor de la replica que hace el referente empírico, tanto de la estructura social del sistema como de la realidad de la semántica (propia del sistema). En este contexto, vale la pena señalar que Luhmann empleaba esta forma de trabajo para analizar sistemas generales (el jurídico, el económico o el político); sin embargo, la diferencia aquí estriba en que la tesis trabajó sobre un empírico concreto muy específico – la UIEM -, que se encuentra dentro de un sistema social: el educativo y como parte de éste, el sistema superior.
- ♦ Finalmente, la finura que hay en la frontera entre uno y otro concepto, hace complejo el manejo de los mismos, si a ello se le suma el nivel de abstracción que poseen y que en algunos casos se emplean términos iguales para referirse a cosas diferentes (por ejemplo observación), la tarea se vuelve más ardua. En este contexto, es conveniente señalar que la noción de observación es esencial para la comprensión de la propuesta; por lo que el siguiente subapartado aborda tanto su noción como lo referente a la observación de segundo orden.

Si bien estas son algunas de las dificultades más sobresalientes que se tuvieron al trabajar con esta teoría, es importante mencionar que una vez que se comenzó a comprender y a tener un mejor manejo de la misma, fue cuando se pudo apreciar el potencial analítico que posee; sin duda, hay muchas cosas por explorar y porque no decirlo, por convencer, pero es conveniente señalar que es una propuesta que intenta ver los problemas desde una perspectiva diferente y como diría Melich (1996: 9):

Ni la sociología ni la pedagogía ni, por supuesto la sociología de la educación pueden permitirse el lujo de pensar al margen de Luhmann.

En este contexto, la tesis puso el énfasis en el sistema – en este caso el educativo - y no en los individuos, el cual se constituyó en el elemento esencial del análisis; se trabajó con base en una red de relaciones conceptuales, bajo un conjunto de nociones que se consideraron básicas para comprender la propuesta (expuestas en el capítulo 2) y para el abordaje del objeto de estudio; esto permitió proponer una unidad de la diferencia:

inclusión/exclusión, que fue el eje que permitió conocer parte de la dinámica del sistema educativo pues se trabajó conceptual, analítica y empíricamente.

Para concluir este subapartado, conviene decir que el esfuerzo realizado para emplear la teoría de los sistemas sociales autopoieticos en la comprensión de un objeto de conocimiento, fue sólo un acercamiento; queda desde luego un camino por recorrer para una mejor y mayor comprensión de la misma, así como de posibles usos o aplicaciones en éste u otros objetos de conocimiento alrededor del sistema educativo.

## **II. El concepto de observación y la observación de segundo orden**

### ***1. El concepto de observación***

Después de haberse señalado algunas de las dificultades que entrañó el trabajar con la propuesta teórica de Niklas Luhmann, conviene decir que la investigación desarrollada fue de corte interpretativo; sólo que sobre la operación del sistema, partiendo de un referente teórico que indica la necesidad de hacer observaciones, pero que en el lenguaje de la teoría de sistemas significa trazar distinciones, que señalan un lado de la diferencia (ya sea inclusión o exclusión) y dejan el otro colocado como latente, como posible de emplear.

En esta perspectiva la observación no es un privilegio de los individuos, sino una operación constitutiva de los sistemas, tal como lo señala Luhmann (1991: 189):

Partimos de observaciones “naturales”, de la nueva epistemología que se está desarrollando, y para fenómenos como observar, describir y reconocer no pretendemos ninguna posición privilegiada, ni metafísica ni subjetiva. Observar no es otra cosa que aplicar una distinción como, por ejemplo, la de sistema y entorno.

Otro rasgo que caracteriza a esta noción, lo indica el mismo Luhmann al señalar que las complicaciones y las implicaciones de su propuesta teórica tienen que ver con el concepto de observar: “(...) por observar se entiende una operación de los sistemas que para designar algo lo distingue de manera determinada. Observar no es un acontecimiento que pueda darse aislado, sino posible sólo en la red recursiva de una mayoría de observaciones, y esto significa que es posible dentro de un sistema” (Torres, 2004: 316)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> La referencia es tomada del texto *Luhmann: la política como sistema*, que es una obra póstuma de este autor recopilada y organizada por Javier Torres Nafarrate, pero como este último dice: “(...) ha de contar

Bajo esta perspectiva, se puede decir que la observación es una operación que distingue y remite a los sistemas porque a partir de las distinciones que éstos realizan, se establece una red recursiva de diferenciaciones que se hacen plausibles sólo a través de ellos mismos. Por lo tanto, con la observación se hace posible la indicación del sistema y en consecuencia su distinción (con el entorno) o bien, la de alguno de sus elementos pues sólo a través de la diferenciación se hacen distinguibles. Pero si la observación es una operación de los sistemas, entonces ¿quiénes observan? o ¿quién puede observar?

En Luhmann es muy claro que sólo los observadores pueden observar y observadores son tan sólo los sistemas psíquicos, que operan con base en procesos de atención consciente o los sistemas sociales, que operan con base en la comunicación (Torres, 2004: 316). De ahí que como lo menciona Javier Torres, los sistemas se observan dentro de sí mismo, se autoobservan; y se observan desde fuera, desde otros sistemas, se heteroobservan. Con base en esto, se puede decir que uno de los postulados de la teoría es que los sistemas, sean estos psíquicos o sociales, pueden observarse a sí mismos y observar otros sistemas; lo que conduce a las observaciones de primer y segundo orden o como ya se menciona, a autoobservaciones y heteroobservaciones. (Torres, 2002: 18)

En consecuencia, todos los sistemas pueden observarse a sí mismos, hacen autoobservación; que sería una observación de primer orden, referido al trazo de diferencias necesarias y naturales que realiza el propio sistema basado en su función y código (Luhmann, 1995b: 37). Pero también los sistemas tienen la posibilidad de hacer heteroobservaciones, observar otros observadores, es decir a otros sistemas; lo que significa hacer observaciones de segundo orden.

## ***2. La observación de segundo orden***

Para realizar este tipo de observación, es conveniente señalar que no se requiere captar la totalidad del observador que se observa y tampoco se exige pretensiones muy altas de empatía o de conocimiento; pero no debe olvidarse como lo señala Luhmann, que: "(...) lo decisivo es que se capte al otro como observador y (...) en referencia a las distinciones que

---

como un libro de Luhmann, [dado que es una] reconstrucción de los materiales más destacados que Luhmann dejó en el marco de la sociología política (...) y pretende ser la construcción de un „curso académico ideal sobre política“ que Luhmann habría dictado al final de su carrera”. (Torres, 2004: 13). Por esta razón, cuando se haga referencia al texto, se dirá que esto es lo que “dice Luhmann”; aunque se remita a Torres.

él utiliza cuando observa, de tal manera que lo que se observa no son cosas sino observaciones". (Torres, 2004. 316)

En esta perspectiva, las observaciones de segundo orden no son otra cosa que trazo de distinciones contingentes y artificiales (Luhmann, 1995b: 37) definidas por un observador, pero dentro del marco de posibilidades que ofrece el sistema que es observado; de tal manera que la contingencia y arbitrariedad en la observación de segundo orden, queda circunscrita a lo que el sistema provee a partir de sus propias distinciones. Así, el observador que observa observaciones las hará a partir de dos aspectos: las observaciones propias (necesarias y naturales de 1er. orden) que hacen los mismos sistemas y un esquema de distinción que se define a partir de las posibilidades que éstos ofrecen (en este caso inclusión/exclusión en el sistema educativo). De esta forma, la observación de segundo orden dependerá del esquema que se emplee y será dicho esquema el que permitirá observar (indicar/distinguir) una cosa y no otra. (Torres, 2004: 16; Izuzquiza, 1990b: 118)

Así, mientras que las observaciones de primer orden son necesarias y connaturales al sistema – cuántos alumnos se atienden en el sistema educativo por ejemplo -, las de segundo orden implicaran recurrir a un esquema de distinción propuesto por un observador que obviamente, no pertenece al sistema; en este marco las observaciones que se hagan serán contingentes, arbitrarias y artificiales para el sistema que se observa. Por ejemplo, preguntarse sí el sistema educativo es equitativo o es incluyente, implica tener una unidad de la diferencia bajo la cual se observará el comportamiento de dicho sistema; en este caso el esquema de distinción podría ser equitativo/no equitativo o como en el caso de esta investigación inclusión/exclusión.

La relevancia de proceder de esta manera, permitió indicar que ambos procesos se desarrollan de manera simultánea y que para poder observar un lado de la distinción (inclusión), el otro queda colocado como presupuesto; sin esta consideración metodológica no es posible observarlos. Trabajar desde esta perspectiva, hizo posible no sólo describir la dinámica de inclusión/exclusión en el sistema educativo, sino también indicar la forma o los mecanismos que llevan a ello; señalando que no es una situación que provenga del exterior, más bien es una operación que se desarrolló al interior del sistema. De esa manera, la investigación se apegó al principio metodológico de que toda

observación se basa en un esquema de diferencias, en este caso inclusión/exclusión para poder indicar y distinguir parte de la dinámica del sistema educativo.

En este marco, fue posible construir una realidad sobre dicho sistema que puede denominarse realidad de segundo orden; que en términos de Luhmann (Torres, 2004: 320) significa que de “un mundo hipercomplejo y opaco se crea un mundo de acontecimientos”, que ofrece la posibilidad de describirse y ser lo suficientemente claro a partir del esquema de la distinción empleado. Con ello se gana transparencia, ya que se especifica desde donde se observa y con qué herramientas conceptuales y metodológicas se hace. Lo que permite señalar, usando las palabras del propio Luhmann, que no se trata de una realidad ficticia o de una pura apariencia o ilusión; sino de una construcción que describe el operar de un sistema o indica parte de su dinámica o modo de operación a partir de una unidad de la diferencia que admite establecer una red de ulteriores distinciones.

Justo en este marco explicativo, es en el que se inscribió la investigación; de tal forma que la aspiración del trabajo de tesis fue la de lograr una observación de segundo orden que fuese transparente en términos de señalar el instrumental teórico, conceptual y metodológico que se empleó para acercarse a conocer y por lo tanto a describir una operación del sistema educativo, en este caso y siguiendo la metodología propuesta por la misma teoría, a través del esquema de la distinción: inclusión/exclusión.

Antes de pasar al siguiente apartado, es conveniente mencionar que este trabajo se inscribe en la perspectiva de la investigación educativa, se vuelve el medio que hace posible que el sistema educativo pueda observar su propia observación, en el modo de observación de segundo orden (Torres, 2004). La importancia de ello está en que este tipo de observación no se explica recurriendo directamente a los estados psíquicos, sino con ayuda del espejo de la investigación científica; de tal manera que el sistema educativo no ve en este espejo, lo que los seres humanos piensan realmente, tan sólo se ve a sí mismo. (Torres, 2004: 308 y 319)<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Este párrafo es una paráfrasis del texto referido y que Luhmann lo aplica al sistema de la política; pero la idea, puede ser válida para el sistema educativo y la investigación que en ese campo se realiza. Es por ello que opinión pública se sustituye por investigación educativa y sistema político por sistema educativo. De este modo, la referencia puede ser aplicable a este último sistema.

En consecuencia, la observación de segundo orden que constituye esta tesis recurrió a elementos provenientes tanto del sistema que se observa, como del científico para fundamentar sus análisis e interpretaciones. En este marco, vale la pena señalar que el papel o mejor dicho la función del estudiante/investigador, fue la de realizar este tipo de observación empleando esquemas de distinción que se enlazan con otros esquemas, hasta llegar a convertirse en referentes que permiten describir y analizar aspectos de los sistemas sociales (educativo en este caso)<sup>6</sup>.

Lo anterior derivó en la producción de conocimientos, ya que de acuerdo con Izuzquiza (1990b: 121): "(...) el conocimiento es una construcción basada en diferencias. [En esta perspectiva], afirmar el valor de la observación supone afirmar el valor del conocimiento como actividad basada en la aplicación de un conjunto de diferencias (...)". Por ello, finalmente conviene decir, que la tesis es una observación de un sistema psíquico (estudiante/investigador) hacia otro sistema (educativo) empleando herramientas de un tercer sistema: el de la ciencia para producir conocimiento científico.

### **III. La aproximación empírica (el caso)**

#### ***1. Replica de la estructura de la realidad social y realidad de la semántica***

Para poder analizar la unidad de la diferencia inclusión/exclusión en la UIEM - que fue el referente empírico seleccionado dentro de las diferentes acciones a favor de la diversidad en nuestro país - fue necesario partir de los siguientes presupuestos que Luhmann plantea (Dammann, 2009: 23):

- ♦ La afirmación se hace inicialmente como hipótesis, a ésta última Luhmann le confirió siempre un valor como forma de verdad.
- ♦ Sobre la comprobación empírica que remite a las afirmaciones sobre la realidad, Luhmann le dispensó un doble sentido:
  1. Como realidad de la estructura social (en el caso de esta investigación, fue la realidad de la estructura del sistema educativo superior particularmente) y,

---

<sup>6</sup> En esta perspectiva, el estudiante/investigador es un observador de segundo orden porque está colocado, de acuerdo con esta propuesta teórica, como entorno de los sistemas sociales y porque hace observaciones de observaciones u observa observadores. De ahí que sea importante señalar, que para Luhmann de acuerdo con (Izuzquiza, 1990b: 137, nota 73), "(...) una de las funciones fundamentales de la institución universitaria sea el de permitir la observación de observaciones". O sea, procurar y posibilitar el desarrollo de observaciones de segundo orden.

2. Como realidad de la semántica (que refiere al sentido que tienen los términos empleados especialmente en el sistema educativo superior, pero también en el educativo en general).

Así, - cuando no se trataba de una hipótesis – Luhmann se sirvió de estudios de caso como **método de replicación** en vez de como método representativo. (Dammann, 2009: 23, el subrayado es del autor). En esta perspectiva, el estudio de caso o mejor dicho la aproximación empírica (remitida al trabajo con un referente empírico), se concibió como una replica o comprobación empírica de la realidad de la estructura social y de la realidad de la semántica.

¿Por qué se habló de aproximación empírica y no de estudio de caso en la tesis? Por una cuestión de distinción, que adquirió especial relevancia en el contexto de los presupuestos que estructura la propuesta teórica de los sistemas sociales autopoieticos; pues ésta centra su reflexión en los sistemas sociales, no en los individuos o en los sistemas psíquicos.

Esto es importante resaltarlo, porque el empleo del término “aproximación empírica” en la investigación, tiene la intención de remitir a un trabajo sobre un referente empírico en el orden del sistema; en contraste con los estudios de caso que casi de manera automática, remiten al trabajo con sujetos, a la recuperación de información referente a ellos (acciones que hacen, conversaciones que tienen, entrevistas que conceden). En este marco se puede decir, que los sujetos son el referente empírico.

En el caso de la teoría de sistemas por los presupuestos antes presentados, esto no es así; ya que se habla de la realidad de la estructura social y de la semántica, lo cual necesariamente remite al sistema, a su operación, a su constitución<sup>7</sup>. Así desde este referente, la aproximación empírica se situó en una perspectiva sistémica que tiene la característica de trazar distinciones a partir de la incorporación de esquemas de diferenciación, que fueron los que guiaron la recopilación de información y su interpretación.

---

<sup>7</sup> En el siguiente apartado se presentarán otras distinciones que continuarán argumentando a favor de la diferencia y por lo tanto del uso de este término.

Bajo esta aclaración, es conveniente indicar en qué consistió esta aproximación. En primer lugar, el hecho de trabajar una institución universitaria en particular como replica de la realidad de la estructura social, remitió forzosamente a la estructura del sistema educativo de tipo superior. Es decir, dicho sistema ocupó el lugar de la realidad de la estructura social y por lo tanto, ahí fue donde se comprobó que la estructura que tiene la universidad se ajustó, se asemejó a la que éste tiene.

En segundo lugar como realidad de la semántica, la aproximación empírica se relacionó con la noción de sentido; que desde la perspectiva teórica con que se trabajó, remite a la orientación de expectativas y comportamientos en los sistemas, además de estar en relación con su actualización y potencialización. En este marco, se encontró que la UIEM genera expectativas y comportamientos similares a los que despierta el sistema educativo superior, debido a que comparte el mundo de sentido que dicho sistema ha creado; con ello también se pudo decir que esta universidad, fue o es una actualización y potencialización del sistema superior en particular y educativo en general.

Así, esta aproximación empírica permitió ver la correspondencia que se da entre la realidad de la estructura social - representada por la estructura del sistema educativo superior - y la estructura de la universidad; es decir, se pudo mostrar que la estructura que tiene esta última se ajusta, se asemeja a la que dicho sistema posee. Asimismo, se pudo establecer la relación con la semántica; es decir, con la posibilidad de orientar expectativas y comportamientos similares que se originan porque comparten el mismo mundo del sentido comunicativo.

## ***2. La recopilación de información desde la teoría de sistemas***

En este marco, es pertinente reiterar que se partió de presupuestos teóricos, conceptuales y metodológicos de un orden distinto; los cuales guiaron esta aproximación empírica y desde luego, la respectiva recopilación de información. Sobre esto último, es importante decir que la replica de la realidad social y de la realidad semántica se presentaron de manera particularmente importante en esta parte de la investigación; para ilustrar este hecho, conviene considerar lo siguiente.



Generalmente cuando se habla de un estudio de caso y como parte de éste, del trabajo de campo, la imagen más común es la recuperación de información a través de guías de observación, de entrevistas o de encuestas; con posibles fechas de aplicación, con la identificación de los informantes claves, con señalamientos claros acerca de cómo se recuperarán los datos (grabación de entrevistas, video-filmación o fotografías entre otras estrategias).

Esta forma de percibir el trabajo de campo, se relaciona comúnmente con la investigación de corte etnográfico o cualitativo, en donde generalmente se desea encontrar los significados que hay en las acciones de las personas, de interpretar las interacciones, de darle un sentido a lo que se dice o se hace; de darle la palabra al “otro” para escuchar su voz y finalmente, interpretar todo esto a la luz de categorías y de conceptos que permitan sustentar la interpretación.

Esta aclaración es pertinente de hacerse, porque la recopilación de información - podría decirse el trabajo de campo – en esta aproximación empírica desde la teoría de sistemas, tuvo otra perspectiva; fue recuperar datos, pero no de los individuos sino de la UIEM en la perspectiva del orden del sistema. De tal manera que lo que interesó rescatar fue información sobre su operación, su estructura de organización, su dinámica, su normatividad, datos que ella misma recupera para observarse - dentro de la propuesta de la teoría de sistemas como ya se señaló, esto es una observación de primer orden, trazo de diferencias necesarias y naturales que realiza el propio sistema -.

En consecuencia, la información obtenida fue sobre la UIEM no sobre las personas y el análisis que se realizó, fue a través de lo que ella “dice” en sus documentos, en sus registros; la diferencia radicó en que se trabajó sobre la orientación de sentido que tiene la universidad como parte del sistema, no el sujeto. Así, dicho análisis se hizo a partir de lo que se expresa en sus documentos, de sus observaciones de primer orden que hace, de su estructura de organización; de esta manera por ejemplo, se buscó información referente a cómo regula el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes; cómo está estructurada; cómo se organiza; qué mecanismos implementa en su operación.

Bajo esta perspectiva, es que debe inscribirse y comprenderse lo que se denominó “*Guía de observación*”, ya que se encuentra en correspondencia con los principios

metodológicos de la propuesta teórica de los sistemas sociales; es decir, trazo de distinciones, observación de observaciones, despliegue de diferencias a partir de un esquema de distinción. Entonces cuando en dicha guía aparece “*trazo de una distinción/constitución de una forma*”, se hace referencia a que la observación - como operación de los sistemas - permite distinguir “algo” a condición de que lo “otro” de lo cual se distingue, quede colocado como referente.

Así, en la medida en que se indica se traza la diferencia; de tal suerte que las “formas” son siempre unidades que contienen dos lados, que para poder indicar uno de ellos y por lo tanto hacer su distinción, el otro está presupuesto: no se puede hacer una indicación (inclusión) sin trazar una distinción (exclusión). Por lo tanto, la unidad de la diferencia inclusión/exclusión fue un esquema de diferenciación, una forma de dos lados a partir de la cual se desarrolló una red de ulteriores distinciones; así, como operación que diferencia algo, marcó y actualizó un punto de partida para la continuación de las siguientes operaciones: despliegue de nuevas formas y por lo tanto, de nuevas distinciones.

### ***3. Información que se recuperó e instrumento empleado para el trazo de la distinción***

Así, para poder conocer o mejor dicho describir y analizar la unidad de la diferencia inclusión/exclusión en la UIEM desde un orden sistémico; fue necesario remitirse a su normatividad académico-administrativa, a la estructura de organización, a su decreto de creación. De tal manera que el tipo de información que se recuperó fue:

- ♦ Decreto del ejecutivo del estado por el que se crea el organismo público descentralizado de carácter estatal denominado Universidad Intercultural del Estado de México.
- ♦ Manual General de Organización de la Universidad Intercultural del Estado de México.
- ♦ Reglamento Interior de la Universidad Intercultural del Estado de México.
- ♦ Misión-Visión de la Universidad Intercultural del Estado de México.
- ♦ Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico de la Universidad Intercultural del Estado de México.
- ♦ Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción de los Estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de México.

- ♦ Reglamento de Evaluación del Proceso de Formación Profesional.
- ♦ Tríptico de las carreras que ofrece de la Universidad Intercultural del Estado de México.
- ♦ Estadísticas Escolares de la Universidad Intercultural del Estado de México: ingreso, reingreso y egreso.
- ♦ Algunos datos sobre la incorporación de los egresados al mercado laboral.

### ***Instrumento***

La *Guía de observación – trazo de una distinción/constitución de una forma* - que a continuación se incluye como parte de la estrategia y procedimiento de la investigación, es la versión final de las distintas que se elaboraron para hacer la descripción y análisis de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión de la UIEM; así como de las circunstancias que hicieron posible su surgimiento y la construcción de su diversidad.

Las modificaciones a la *Guía de observación* que se realizaron hasta llegar a la versión que finalmente se incluye, se hicieron gracias al trabajo en paralelo que se desarrolló entre el instrumento y la descripción y análisis que se realizaba; esto es, que en cuanto se tenía una versión se aplicaba para desarrollar ambas actividades y al hacerlo, se veía la necesidad de cambiar apartados o aspectos de la propia Guía. Así, las transformaciones que sufrió se debieron a la necesidad de adaptarla a las demandas que requería el argumento para que fuese sólido y consistente

De esta manera se eliminaron puntos, se propusieron otros y algunos se integraron a otros apartados. Por ejemplo, se pensaba trabajar la orientación de la UIEM a través de su misión, pero al momento de hacer el análisis, se vio la pertinencia de incluirla como parte de su perfil institucional y como elemento que lo completaba; de esta forma fue como se cerró el apartado sobre la construcción de la diversidad de la UIEM.

Por último, sólo resta mencionar que esta *Guía de observación – trazo de una distinción/constitución de una forma* -, es el elemento que enlaza la parte teórico-analítica de la investigación con la parte de la aproximación empírica, plasmada en la descripción y análisis de una institución de educación superior: la UIEM.

## **Guía de observación - trazo de una distinción/constitución de una forma – para el análisis de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión en la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)**

### **1. Contexto general de la UIEM: Conjunto de circunstancias que hicieron posible el surgimiento de la Universidad**

- a) Ubicación geográfica y fecha de creación
- b) Circunstancias que se consideran importantes en el surgimiento de la UIEM
  - b.1) El aspecto demográfico
  - b.2) La sociedad civil y la lucha por las reivindicaciones
  - b.3) La situación de marginación en el país, en el Estado de México y en el municipio de San Felipe del Progreso
  - b.4) La política educativa del sexenio 2000-2006

### **2. Construcción de la diversidad de la UIEM**

- a) Estructuración de la diversidad a partir de los criterios del sistema educativo
  - a.1) Diferencias entre la educación básica, la media superior y la superior
  - a.2) Ubicación en el conjunto de instituciones de educación superior: diferencias con las universidades federales, estatales, tecnológicas, politécnicas y los institutos de educación superior
- b) Orientación de la atención a la diversidad de la Universidad (a través de su función, su misión) que puede ser:
  - b.1) Reivindicación de los sectores marginados
  - b.2) Cambio social
  - b.3) Inclusión social
  - b.4) Igualdad de oportunidades

### **3. La dinámica de inclusión/exclusión, ¿cómo opera esta unidad de la diferencia en la UIEM?**

- a) Inclusión/exclusión débil
  - a.1) A nivel de la institución con referencia al sistema educativo superior (todas las instituciones pueden obtener su reconocimiento, siempre y cuando cumplan con los requisitos)
  - a.2) A nivel de los alumnos (todos pueden ingresar, sólo tienen que cumplir con los requisitos)
- b) Inclusión/exclusión fuerte
  - b.1) Estructura y dinámica del sistema de educación superior (reconocimiento/falta de reconocimiento)
  - b.2) Estructura y dinámica de la universidad
  - b.3) Selectividad de la universidad
    - b.2.1) Autonomía y función

b.2.2) Código y carrera

b.2.3) Requisitos de ingreso, permanencia y egreso

**4. La UIEM: sistema autorreferencial, con intercambios y acoplamientos**

- a) La autorreferencia de la UIEM: selección y formación de los estudiantes
- b) La heterorreferencia: acoplamiento con otros sistemas

Como se puede observar, la recopilación de información no consistió en buscar algo más allá de lo que la propia institución ya tiene o dispone para su propia observación (como sistema autorreferencial y autopoietico). Así, en este marco de la aproximación empírica, vale la pena citar lo que el propio Luhmann (1996b: 12) señala referente a la cuestión empírica en las ciencias sociales:

Desde el punto de vista del método, el problema no recae en el ámbito de la investigación empírica. El punto no consiste tanto en obtener datos nuevos, sino más bien en encontrar una manera diferente de tratar lo que de alguna manera se sabe. La empiria puede elaborar entonces un programa para llenar las lagunas, pero esto no es la preocupación primaria.

Esto fue justamente lo que se hizo, observar y darle un tratamiento distinto a la información; sobre todo se buscó describir, analizar e interpretar los referentes empíricos desde una perspectiva teórica que pretende ser una ventana distinta para acercarse a reflexionar sobre lo que ocurre en la sociedad de hoy, en este caso, lo que pasa en el sistema educativo bajo una unidad de la diferencia, bajo un esquema particular de distinción: inclusión/exclusión.

Con ello se puede decir, que la manera en que se abordó el referente empírico desde la propuesta teórica de los sistema sociales autopoieticos, obligó a tratarlo bajo una lógica sistémica; cuyas características esenciales fueron el trazo de distinciones por un lado y por el otro, que esas distinciones no fueron otra cosa que observaciones de segundo orden, que partieron de las propias distinciones que hace el sistema educativo en su operar y de las observaciones que tiene el sistema de la ciencia.

Finalmente, por lo expuesto a lo largo de este apartado sobre la aproximación empírica, se puede decir que se estableció una relación entre ésta y la propuesta teórica-analítica; con lo que se logró precisar el sentido que tiene el esquema de distinción inclusión/exclusión y su operación como unidad en el sistema educativo. En este marco,

es importante señalar que la tesis apuntó a ser una aportación al sistema de la ciencia, en el sentido comprensivo de hechos que se presentan en el otro sistema referido.

#### **IV. La construcción del argumento**

Bajo el enfoque de la teoría de sistemas, la argumentación estuvo encaminada a mostrar cómo operan diferentes conceptos al interior del sistema educativo; de tal manera que para la construcción de la tesis que se propuso, se describió la operación del sentido en dicho sistema en general, en el superior en particular y en la UIEM como parte de éste. Asimismo se indicó la distinción sistema/entorno y con ello, la descripción de su dinámica a partir de los conceptos básicos que se describieron esencialmente en el capítulo dos de la investigación. Así,

Observada desde la posición constructivista, la función de la metodología no consiste [o mejor dicho no consistió] únicamente en asegurar una descripción correcta (no errónea) de la realidad. Más bien se trata [o se trató] de **formas refinadas de producción y tratamiento de la información internas al sistema**. Esto quiere decir: los métodos permiten a la investigación científica sorprenderse a sí misma (...) [pues] la utilización del sentido en los sistemas sociales siempre *lleva aparejadas referencias a lo desconocido, a lo excluido, a lo indeterminado, a las carencias de información, a las ignorancias*. (Luhmann, 2007: 22, subrayado y paréntesis del autor)

En consecuencia, la construcción del argumento se hizo bajo este presupuesto; es decir, la tesis orientó su trabajo a obtener formas refinadas de producción y tratamiento de la información recuperadas desde el sistema mismo; lo cual permitió analizar la función social de la atención educativa a la diversidad, precisar una estrategia que hizo posible elaborar una diversidad desde el propio sistema educativo y describir la dinámica de operación de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión, unidad que vale la pena subrayar se origina en el interior de dicho sistema.

A partir de esto último, se pudo decir que el esquema de distinción inclusión/exclusión es una operación constitutiva del sistema; lo que condujo a concebirlo como una paradoja, ya que si bien el sistema educativo parte o busca ser un sistema incluyente (por ley o por derecho); dada su estructura de organización, su código de operación y su función entre otros aspectos, también es excluyente.

En esta perspectiva, es necesario indicar - parafraseando a Luhmann (2007) - que la investigación teórica y metodológicamente, estuvo en función de las decisiones conceptuales tomadas; pues los conceptos y principios empleados orientaron la forma de observar (de distinguir). Así, la manera en que se llegó al argumento estuvo en función de la aplicación o el empleo de los conceptos, acompañado del análisis de información que proveyó los elementos necesarios para hacer interpretaciones (atribución de sentido); lo que contribuyó a comprender el operar del sistema educativo, conocer su dinámica y cómo es que se produce y reproduce a sí mismo. Desde luego que se incluyeron descripciones que también aportaron información valiosa, pues alimentó posibilidades de interpretación y comprensión del objeto de conocimiento.

Para hacer un poco más comprensible lo anterior, se presentan las siguientes descripciones que ilustran como se emplearon los conceptos básicos en la tesis.

**Sentido.-** Permitió observar expectativas y comportamientos tanto de sistemas sociales como psíquicos; aspecto que se ilustró a través de la unidad de la diferencia obligatoriedad/no obligatoriedad de la educación. En esta misma línea se puede considerar la misión de la UIEM, que también orienta expectativas y comportamientos pues se relacionó con una de las orientaciones de la atención a la diversidad: la inclusión social.

Otro aspecto que se pudo trabajar en la dimensión del sentido, es que al especificar algunas de las características de la UIEM, se indicó una diversidad al interior del sistema educativo de tipo superior que condujo a una tipología de la IES; lo cual además de despertar cierto tipo de expectativas, permitió actualizar y potencializar a dicho sistema. La creación misma de universidad, se puede considerar una actualización y potencialización del sistema.

**Diferencia sistema/entorno.-** Este concepto fue y seguirá siendo clave en la comprensión de la dinámica del sistema educativo (del superior y de la UIEM); pues éste hace posible que justamente se le considere como tal, con todo lo que ello implica. Bajo esta consideración fue posible afirmar que dicho sistema realiza sus propias operaciones; lo que condujo a indicar que es autónomo, autorreferencial y autopoietico.

Sin esta distinción no hubiera sido posible proponer el argumento de la tesis: que la inclusión y la exclusión son una sola unidad de la diferencia (inclusión/exclusión) porque se presentan de manera simultánea y se originan al interior del propio sistema educativo; que como tal entonces, es una operación constitutiva de dicho sistema y por lo mismo se le puede considerar como una paradoja (a pesar de querer se incluyente, también es excluyente). De esta manera, fue posible decir que todas las operaciones que realiza el sistema educativo, se deciden en su interior; lo cual indica que se trata de un sistema autopoietico, o sea, de un sistema que se produce y reproduce a sí mismo a partir de sus propios elementos.

En este sentido es un sistema que se diferencia del entorno, pero que está acoplado con él (sin éste no podría existir); es decir, está abierto a la información que de él proviene, pero está cerrado (clausurado operativamente) a su determinación, a su influencia directa, lo cual llevó a señalar que es autónomo en sus operaciones. Este presupuesto hace posible que el sistema educativo procese adecuadamente la información que él mismo produce: aprovechamiento escolar, mejor/peor rendimiento educativo; de tal forma que define quien hace carrera, quien continua y quien egresa o no. Sin estas premisas, no hubiera sido posible la construcción del argumento.

La ilustración de ello se pudo apreciar cuando se señaló que es en el mismo sistema bajo sus criterios, normas, requisitos, conceptos y estructura de organización; donde se indican las posibilidades de hacer carrera educativa, donde se define la inclusión/exclusión.

**Acoplamiento estructural.-** El sistema educativo en general, el superior y dentro de éste la UIEM en particular, están acoplados con el entorno (sistemas político, económico, científico), pues éstos ofrecen la materialidad que necesita para existir y seguir operando. Así por ejemplo, las situaciones de exclusión y la idea de la atención educativa a la diversidad, permiten la creación de universidades como la Intercultural del Estado de México que probablemente en otro momento, no hubiese sido posible.

De esta manera, la evolución de la sociedad (de los sistemas sociales) ha puesto las condiciones para hacer factible la aparición y operación de la UIEM. Lo anterior llevó a señalar que hubo un acoplamiento estructural entre el sistema educativo superior y el



entorno (que se pudo apreciar en el número de jóvenes en posibilidad de demandar estudios de tipo superior, en la lucha por las reivindicaciones de los sectores vulnerables, en las condiciones de marginación que se tiene y en la política educativa definida en cierto momento), que fue lo que hizo posible el surgimiento de nuevas instituciones y que estas puedan ponerse en marcha.

**Clausura de operación o clausura operativa.**- Esta operación de los sistemas está muy ligada o va de la mano con la diferencia sistema/entorno, pues es la que marca los límites del sistema y permite señalar aquello que no le corresponde, que no le pertenece y que por lo tanto se tiene que colocar en el nivel del entorno. Así, al poner límites al sistema educativo y señalar lo que como sistema le pertenece, permitió indicar que no existen relaciones de determinación entre sistema y entorno o entre sistemas; lo cual llevó a establecer la autonomía de este sistema.

Asimismo, permitió construir una diversidad a partir de los criterios, conceptos, parámetros, categorías del propio sistema educativo. Así, con la ayuda de la **clausura operativa** fue posible distinguir aspectos que como sistema no le corresponden: mercado de trabajo, movilidad social, cambio e inclusión social por ejemplo; que son aspectos que como sistema educativo no puede transformar, porque no existe determinación entre los sistemas. En esta perspectiva, se destacó que no hay relaciones de causalidad.

**Autopoiesis.**- La autopoiesis remite a la producción y reproducción del sistema a través de los mismos elementos que lo estructuran; aspecto que se pudo apreciarse en el caso del sistema educativo a través de la selección pedagógica que es intrínseca a él, pues al ponerse en marcha el código bajo el cual opera (mejor/peor aprovechamiento escolar) necesariamente remite a constantes procesos de selección, independientemente del nivel del que se trate. De esta manera, es el propio sistema quien ha generado mecanismos que permiten señalar quien ingresa y quien no, quien ha adquirido los conocimientos, ha desarrollado las habilidades y dominados los lenguajes y por lo tanto quien continúa en la carrera escolar y quien no lo hace.

En el caso del sistema educativo superior y de la UIEM como miembro formal de éste, la selección pedagógica adquirió especial relevancia, pues para aspirar a ingresar a

dicho sistema, se tiene necesariamente que certificar que se han acreditado los dos niveles anteriores (básico y medio superior); de tal manera que este tipo de selección produce y reproduce más selección, lo que condujo a señalar que la inclusión/exclusión se desarrolla al interior del sistema educativo (incluyendo desde luego el nivel superior y la UIEM); produciéndose y reproduciéndose también dentro de éste.

Por ello, fue conveniente cerrar la tesis con la paradoja del sistema educativo: su naturaleza incluyente/excluyente, pues de esta manera se sintetiza que es al interior del sistema donde se define quienes hacen carrera escolar y quienes no: quien certifica la educación básica y por lo tanto, puede pasar al siguiente nivel y continuar; quien acredita la media superior y por ello, tiene la posibilidad de pasar a la superior. De esta manera, es el sistema quien sanciona e indica quienes pueden seguir en la pirámide educativa e inscribirse en el último nivel de ésta y desde luego, quienes no podrán hacerlo; de tal forma que las situaciones socioeconómicas y culturales de los individuos, quedan colocadas como condiciones de posibilidad para la carrera escolar.

En este contexto, es pertinente señalar que la investigación trató de comprender e interpretar desde un referente teórico y metodológico que pretendió ser distinto, qué es lo que sucede en el sistema educativo en una temática particular de éste - la situación de la inclusión/exclusión -, en una propuesta educativa que tiene como parte de sus principios una función social determinada. Lo que significó trabajar en el orden del sistema y con ello incorporar un pensamiento de tipo sistémico al tratamiento y análisis de algunos aspectos del sistema educativo.

Para concluir cabe reiterar y subrayar, que la construcción del argumento fue posible a partir de los conceptos que se consideraron como básicos de la teoría de sistemas; pero este carácter básico no se debió a que algunos investigadores los consideran así (vale la pena decir que hay divergencia en ello), sino sobre todo porque dentro del problema de investigación planteado, permitieron la elaboración de la propuesta de tesis.

## CAPÍTULO 1. CONTEXTOS DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD

La intención de este primer capítulo es ubicar la atención educativa a la diversidad en un periodo de tiempo e ilustrar algunas de las condiciones donde aparece y se inserta; es decir, describir algunas situaciones del entorno político, económico o demográfico que se encuentran presentes en el desarrollo de esta propuesta educativa. La referencia al contexto, adquiere particular importancia porque permite identificar, describir e interpretar algunos hechos que contribuyen a la comprensión del objeto de estudio. Bajo esta perspectiva, en este primer capítulo se expondrán dos contextos: i) donde surge la atención a la diversidad y ii) donde se incrusta.

En el primero de ellos se encontraran los antecedentes más inmediatos de la atención educativa a la diversidad; esto es, acciones en las que se brinda el servicio educativo a los sectores de población diferenciados ya sea por un criterio de tipo socioeconómico, racial, cultural o de discapacidad. Esto se enmarca dentro de la expansión educativa que tuvo lugar, sobre todo, en los años sesentas y setentas. En este mismo subapartado, se hará alusión a una década que puede considerarse clave en el desarrollo de la sociedad contemporánea: los 80.

Esta apreciación como se verá, se debe a que en ella se produjeron una serie de cambios en los diferentes aspectos de la vida social, incluyendo desde luego la cuestión educativa – derivados principalmente de la crisis económica que tuvo lugar en ese tiempo – y que puede decirse perduran hasta nuestros días. Como ejemplo de ello se describirán las brechas económicas existentes entre las naciones, así como entre diferentes sectores dentro de un mismo país. Referente a la educación se describirá el cambio de prioridad que tuvo lugar en esa década: de la expansión se paso a la calidad, debido principalmente a la competitividad en el marco de la crisis que se vivía.

En la década de los 90, se pondrán de manifiesto las situaciones de pobreza, desigualdad y exclusión que se viven en la sociedad contemporánea derivadas de la década anterior. En este marco, se podrá decir que se hacen más visibles las contradicciones y las brechas existentes en la sociedad dadas las situaciones de pobreza y desigualdad; circunstancias todas ellas que rodean el surgimiento de la propuesta de la atención a la

diversidad. En este contexto, dicha propuesta se plantea como una alternativa para hacer frente a estas situaciones partiendo del reconocimiento de las diferencias culturales, étnicas o personales.

El segundo contexto que compone este primer capítulo, tiene la intención de ilustrar lo que pasa en la primera década del tercer milenio; para lograr esto se presentará la importancia que ha adquirido el tema de la diversidad en los diferentes ámbitos de la vida social y posteriormente se describirá la situación de desencanto, contradicciones y aumento de riesgos que enfrenta la humanidad. Pero gracias a esta situación que se presenta a inicio de este nuevo siglo, algunos autores ven en ello la posibilidad de enfrentar los riesgos y peligros como una unidad; es decir, ya no como naciones o grupos independientes, sino unificados que ven en estas circunstancias la oportunidad de hacer de la sociedad contemporánea una sociedad más humana, de humanizar la humanidad.

Por último y como parte del contexto de esta primera década del nuevo milenio, se presentarán dos breves reflexiones: la primera hará alusión al rol que se le asigna a la educación dado el contexto antes descrito, mencionado la necesidad de analizar esto con cuidado; pues si bien se plantea que la educación erradique o contribuya a la erradicación de la pobreza, la desigualdad y la exclusión, ésta no está exenta de generar los efectos contrarios. La segunda reflexión estará referida a mencionar la falta de herramientas teóricas, conceptuales y metodológicas que algunos autores señalan para comprender lo que sucede en la sociedad de hoy; lo que da pie a indicar el principal referente teórico que se empleará en la investigación: la teoría de los sistemas sociales autopoiéticos, que se expondrá en el capítulo 2 de este trabajo.

## **I. Contexto donde aparece la atención a la diversidad**

### ***1. Antecedentes inmediatos***

En las décadas de los 60 y 70, se pueden identificar los antecedentes más inmediatos de lo que, en la década de los 90, se llamará la atención educativa a la diversidad. Esto se dice bajo el entendido de que dicha propuesta, está encaminada a atender sectores de población que se les considera diferentes a partir de un referente o criterio de tipo socioeconómico, cultural, racial, geográfico o de discapacidad.

Desde luego que se pueden encontrar acciones tendientes a atender a estos grupos diversos, más allá de las décadas propuestas; en México por ejemplo, desde la época de la Conquista se atendió a la población indígena. Asimismo, desde finales del siglo XIX se ofrecía educación a los sectores rurales e indígenas en el marco de la incipiente propuesta de educación pública; sin embargo, es en la década de los 20 del siglo pasado cuando una vez terminado el movimiento revolucionario, se presta el servicio educativo de manera sistemática a los sectores socioeconómicamente vulnerables: campesinos, indígenas y obreros (Matute, 1997; Mejía, 1997, Bertely, 1998). Es importante mencionar también que a inicios del siglo XX, esta atención educativa a grupos diversos se extendió a personas que presentaban alguna discapacidad; la intención era ayudarles a resolver algunas de sus necesidades educativas más inmediatas (Morales, 1998)<sup>1</sup>.

Sin embargo, es principalmente en las décadas de los años sesentas y setentas cuando se amplia, de manera sistemática y continua, el servicio a los sectores de población que antes eran atendidos de manera tangencial; esto es a poblaciones rurales, indígenas, discapacitados, urbano marginales, de otras razas o culturas que tenían una situación de marginación y rezago educativo importante. De ahí la necesidad de impulsar constantemente, campañas de alfabetización y de ampliación de horarios y servicios para poder brindar la educación más elemental. (González Cosío, 1997, Meneses, 1998d, Pallach, 1975).

Esta acción expansiva se puede enmarcar desde diferentes referentes. Por ejemplo desde una visión *política-ideológica*, Reimers (2000) señala que la atención educativa a sectores pobres obedece esencialmente a que las sociedades democráticas, representadas principalmente por Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia, se veían amenazadas por la creciente expansión e invasión del comunismo; de tal manera que la preocupación está centrada en cómo disminuir las desigualdades sociales presentes en dichas sociedades y la educación se propone como un elemento para ello.

En esta idea de expansión educativa considerada desde un referente de tipo político, se encuentra la cuestión del movimiento estudiantil que se dio en 1968 en diferentes países del mundo. La situación de inconformidad debido a un modelo de sociedad clasista,

---

<sup>1</sup> Estos aspectos se detallan en el capítulo 6 de este mismo trabajo.

represiva, que se decía democrática pero que en sus acciones limitaba la participación y que bajo un modelo de desarrollo industrial destruye el habitat y ofrece muy pocas oportunidades de movilidad social, provoca dicho movimiento (Meneses, 1998c). Después de éste, las posibilidades de expansión en este caso del nivel superior, no se hacen esperar. Pallach (1975: 40) lo señala de la siguiente manera:

Por tanto, la „explosión educativa’ en los países industrializados se refiere fundamentalmente a la secundaria durante los años cincuenta, y a la universitaria en los años sesenta y setenta.

Sin duda alguna otro referente importante fue la *cuestión económica*, es decir, la necesidad de ampliar el servicio educativo con la finalidad de preparar recursos humanos; sobre todo en la parte técnica que requería una industria en crecimiento, particularmente en los países del tercer mundo. (Meneses, 1998c, Pallach, 1975)

Los países en desarrollo tienen que afrontar la decisión de importar tecnologías avanzadas o bien desarrollarlas por medio de investigación propia (...) En México se calcula que el 25% del incremento de su producto nacional bruto es atribuible al desarrollo tecnológico, sin embargo, lejos está nuestro país de convertirse en un país con capacidad tecnológica propia.<sup>2</sup> (Mendoza, 1997: 510)

Un aspecto que no debe dejarse de lado, es la búsqueda de la *convivencia pacífica* entre las naciones del mundo a través de promover los derechos humanos y una legislación internacional que respete e impulse la libre determinación de los pueblos. Así por ejemplo, en la Asamblea Mundial de Educación celebrada en la Ciudad de México en septiembre de 1964 Jaime Torres Bodet en su discurso de bienvenida, señaló lo siguiente: “Hago votos porque vuestras deliberaciones sirvan al triunfo de dos causas inseparables: la de la educación más equitativa y generosa, y la de una convivencia mejor de todos los hombres a fin de que consigamos –entre todos y para todos- construir esa paz activa, de justicia con libertad, que anhelamos los mexicanos fervientemente”. (Caballero y Medrano, 1997: 397)

De esta manera, se puede decir que desde los años 60 y 70 se atendía a población diversa, considera de esta manera a partir de un referente social y económico o desde el punto de vista que indicaba una diferencia cultural o de raza o bien desde algún tipo de discapacidad o capacidad diferente, como lo señalan las siguientes citas tomadas de la Conferencia de Ministros de la Educación en 1966 y de la Conferencia Internacional de Educación de 1979 respectivamente:

---

<sup>2</sup> Palabras de la Dra. Luz María del Castillo con motivo de la visita al Instituto Politécnico Nacional del entonces candidato a la presidencia de la república Luis Echeverría Álvarez.

[Se recomienda] que, en los programas nacionales de educación de adultos, se dedique especial atención a las poblaciones indígenas que desconocen el idioma oficial, de modo que queden incluidos en todo proceso de desarrollo (UNESCO, 1966: 3).

Deberían reconocerse debidamente las necesidades especiales en materia de educación de los **grupos desfavorecidos de la comunidad**, cuando existan. Entre esos grupos pueden citarse las minorías étnicas y los migrantes, los adultos analfabetos, los niños de las zonas rurales y otros. La misma importancia habría que dar a la educación de las personas disminuidas física o psíquicamente. Deberían tomarse disposiciones legislativas adecuadas para garantizar a las mujeres y a las niñas el derecho a la igualdad de oportunidades educativas. (UNESCO, 1979: 3, subrayado del autor)

Bajo este marco, se puede decir que la expansión del sistema educativo incluyó a sectores diversos que tenían pocas posibilidades de acceder a las instituciones escolares, aspecto que fue compartido por diversos países del mundo. Sin embargo, es importante señalar que la expansión se dio de manera diferenciada, ya que mientras en los países del tercer mundo (África, Asia y América Latina) el énfasis estaba puesto sobre todo en la educación básica; en Europa, Estados Unidos y Canadá la expansión se centro en la educación universitaria (Pallach, 1975).

Bajo esta idea de expansión educativa, es como se puede caracterizar – desde el punto de vista educativo – a las décadas de los 60 y 70; así, en estas dos décadas precedentes a la de los 80, la prioridad en educación fue la expansión de los sistemas educativos como lo mencionan Reimers (2000), Boron y Torres (1995) y la CEPAL-UNESCO (1992). De tal manera que la intención fue que toda o la gran mayoría de la población, tuviera principalmente el mínimo educativo expresado en las diferentes constituciones de los países y en la carta de los derechos humanos; esa era la prioridad y hacía allá se encaminaron los esfuerzos.

Con base en ello es posible decir que en los años 60 y 70, se encuentran los antecedentes más inmediatos de lo que, desde el referente de la sociología de la educación en los 90, se ha denominado la atención educativa a la diversidad. Situación que reviste vital importancia, pues una vez que inicia la década de los 80 la prioridad cambia; se deja de lado la expansión educativa y se pone el énfasis en la calidad, debido principalmente a la competitividad entre las naciones como se vera enseguida.

## ***2. Los 80, una década decisiva en el rumbo de la sociedad contemporánea***

### *a) Los 80 marcan la entrada a un periodo de crisis*

¿Por qué la década de los años 80 es importante en el devenir de la sociedad actual? Para dar respuesta a esta pregunta, es conveniente considerar que a pesar de los problemas económicos en los mercados internacionales derivados de la crisis del petróleo en las dos décadas precedentes, éstas tuvieron niveles de crecimiento importantes; así por ejemplo América Latina en los 60 tuvo un PIB de 5.7% y en los 70 de 5.6%. En cambio en la década de los 80, el crecimiento fue únicamente de 1.3%. (Boron y Torres, 1995: 91)

Esta situación derivó en recortes presupuestarios y ajustes a la economía por parte de los estados; asimismo, se brindaron facilidades para la inversión de capitales privados tanto nacionales como extranjeros, con altos costos para las naciones y en particular para los sectores más pobres, que aunado a la rapidez del crecimiento demográfico, agudizaron los problemas no sólo en el ámbito económico sino también en el social y político, lo que puso en riesgo la estabilidad de los países y mostró la fragilidad de las democracias, sobre todo en América Latina en donde algunas naciones estaban saliendo de dictaduras militares. (CEPAL-UNESCO, 1992; Pieck y Aguado, 1995)

En consecuencia, la década de los ochentas se caracteriza por una crisis generalizada, aunque es conveniente señalar que no lo fue para todos los sectores ya que si bien la mayoría vio agudizados sus problemas; otros en cambio aprovecharon la ocasión para obtener la mayor ganancia posible, beneficiándose de los diversos incentivos y facilidades que otorgaron los gobiernos preocupados por la interminable crisis y los posibles brotes de violencia e inestabilidad social provocados por la misma.

En este contexto, generalmente a este periodo se le ha llamado la “década perdida”; pero hay que remarcar que los 80 no fue de crisis para toda la población y que lo que ocurrió fue un fenómeno de aumento de las cosas, es decir, aumento en la miseria para los que poco tenían y aumento en la riqueza para los que ya tenían. Boron y Torres (1995: 91) lo mencionan de la siguiente manera:

(...) esta década considerada “perdida” en términos de crecimiento económico facilitó la ingente acumulación de capital de distintos sectores de la burguesía financiera e industrial latinoamericana (...) Señalamos esto para evitar la versión



de perogrullo de una caída sistemática de los ingresos cuando en realidad, esta caída no fue uniforme para todos los sectores de la población latinoamericana como las versiones de la “década perdida” parecieran insinuar. Fracciones de las élites económicas y políticas se volvieron mucho más ricas y diversificaron sus negocios de manera descomunal. Por eso las sociedades latinoamericanas son más injustas que antes.

Es conveniente señalar que la polarización entre los países no es exclusiva de esta década, pero es importante indicar que en ella se hace más profunda y por lo tanto, más evidente. La situación de las brechas entre las naciones se venía gestando desde décadas pasadas muestra de ello es la clasificación de los países en primer mundo, estados socialistas y finalmente naciones en vías de desarrollo. Esto es importante de destacarlo, ya que de acuerdo al bloque al que se pertenece se encaran los problemas económicos, políticos y sociales de una manera o de otra. En consecuencia, las prioridades varían en función de ello y la década de los 80 es propicia para una renovación o consolidación de algunas naciones y sus respectivos regimenes, mientras que otras trabajan para salir del atraso económico, social y político en que se encuentran.

Así por ejemplo en el caso de los países llamados del primer mundo o desarrollados con los Estado Unidos a la cabeza, existía la preocupación por el avance del régimen socialista en América Latina; aspecto que los perjudicaría en caso de que éste lograra consolidarse en la región pues se verían afectados sus intereses, sobre todos los de índole económica. Por su parte, los gobiernos socialistas encabezados principalmente por la extinta Unión Soviética también luchaban por instalar su régimen de gobierno, pues eso les permitiría expandir su dominio y obviamente conseguir diferentes tipos de beneficios, es decir, buscaban instaurar un régimen político que también conviniera a sus intereses. (Reimers, 2000)

Desde luego que en este juego de fuerzas entre los países poderosos y sus aliados, las naciones en vías de desarrollo de los diferentes continentes, tuvieron que enfrentar diversos problemas que iban desde guerras armadas - civiles o con otros países - hasta aspectos ideológicos o de posesión de privilegios dentro del gobierno; lo que perjudicó y atrasó su proceso de desarrollo, con la consecuencia lógica de seguir permaneciendo en el mismo estatus, es decir, en países subdesarrollados. Esta situación se presentó en diferentes partes del planeta, con excepción de algunas naciones de Asia como Corea

que han tenido un desarrollo industrial que los ha colocado en posición de competir con las grandes potencias. (CEPAL-UNESCO, 1992)

La intención de hacer estas referencias, se debe a que en el contexto de la región latinoamericana la crisis de los 80 puso en riesgo la consolidación económica, política y social de ésta. Las consecuencias de esta situación y por lo cual puede decirse que la crisis o sus efectos perduran hasta nuestros días, es que los bajos niveles de crecimiento y las disparidades existentes entre los países e incluso, entre sectores de una misma nación, aún están presentes.

Así por ejemplo, el PIB *per cápita* en 1995 en naciones ricas como los Estados Unidos fue de US\$: 26,980; el cual supera considerablemente al que se tuvo en países subdesarrollados como México, pues en ese mismo, fue tan sólo de US\$: 3,320 (Almanaque Mundial, 2000: 149 y 287). Ahora bien, de acuerdo al Banco Mundial - que para fines operativos y analíticos emplea el ingreso nacional bruto (INB) *per cápita* (antes Producto Nacional Bruto, PNB) como criterio principal para la clasificación de las economías – señala que para 2008 éstas se dividieron en: ingresos bajos con US\$975 o menos; ingresos medianos bajos de US\$976 a US\$3.855; ingresos medianos altos de US\$3.856 a US\$11.905 e ingresos altos de US\$11.906 o más (Banco Mundial, 2008: 3). En este marco, es posible indicar la existencia de brechas prácticamente insalvables.

Pero independientemente de la forma en que se presente la economía de las naciones – PIB o INB *per cápita* -, lo importante de subrayar son las disparidades existentes; lo cual también se encuentra en regiones geográficas y en países, muestra de ello es lo que señalan Reimers (1999: 20):

Lo que caracteriza a esta región (América Latina) en el contexto mundial no son solamente los altos niveles de pobreza, sino especialmente los niveles de desigualdad. Los más altos niveles de desigualdad se observan en Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Panamá y Paraguay. En Brasil el 10% de la población con más ingresos tiene ingresos casi sesenta veces superiores al 10% con menos ingresos (...) En México es de 40 veces. (Reimers, 1999: 20)

Y que Boron y Torres (1995: 93) confirman:

(...) en América Latina las estructuras de clases se han vuelto cada vez más polarizadas y duales, con sectores ricos y pobres separados por una brecha cada vez más infranqueable. Esto es válido también para los dos países que los ideólogos del neoliberalismo consideran como los „paradigmas’ del ajuste estructural: México y Chile, donde a pesar de los „éxitos’ económicos los pobres se multiplican, se empobrecen cada vez más y se alejan de los ricos en un abismo cada vez más infranqueable.

En este contexto y para ilustrar las disparidades que se dan al interior de los países, a pesar de los “éxitos económicos” antes señalados; es conveniente mencionar el caso de México, pues su disparidad se puede observar en los índices de marginación que tiene:

(...) las diferencias regionales de la marginación se ampliaron en la década de los noventa, debido a que el mayor desarrollo social tendió a concentrarse en las entidades más avanzadas; a su vez, las entidades federativas más rezagadas avanzaron lentamente, destacando dos estados (Guerrero y Campeche) que ampliaron su brecha de marginación con el Distrito Federal. (CONAPO, 2001: 22)

De esta manera, no sólo es la pobreza sino también la brecha entre ricos y pobres, derivada de la crisis de los años 80, lo que caracteriza a la sociedad actual; de tal manera que como lo señalan Pieck y Aguado (1995: 21): “La crisis de la década de los años ochentas no sólo no impidió disminuir la desigualdad, sino, incluso, la acentuó (...). En este contexto, sigue siendo válida la consideración hecha por la CEPAL-UNESCO (1992: 3) a inicios de la década pasada cuando señalaba que:

Los países de América Latina y el Caribe enfrentan en la década de los noventa desafíos internos y externos. En lo interno, se trata de consolidar y profundizar la democracia, la cohesión social, la equidad, la participación; en suma la moderna ciudadanía. En lo externo, de compatibilizar las aspiraciones de acceso a los bienes y servicios modernos con la generación del medio que permita efectivamente dicho acceso: la competitividad internacional.

Así, la crisis económica de los 80 puede considerarse decisiva en la sociedad del siglo XXI, pues es a pesar de haber pasado ya dos décadas aun se pueden ver las consecuencias o vestigios de ésta; es decir, continúa la pobreza y la polarización entre los diversos países y al interior éstos.

#### *b) El sistema educativo cambia de prioridad*

Otro impacto importante que tuvo la clasificación de la sociedad en los tres bloques antes mencionados, fue la preocupación - por parte de los países capitalistas ante el avance del régimen socialista – de incorporar en los diferentes ámbitos de la vida social, a los distintos grupos que estaban excluidos de ella. La opción que vieron y de la que se valieron principalmente fue la educación; la visión que se tenía era que por medio de ésta se podían brindar oportunidades de igualdad social, o sea, disminuir las desigualdades y tener acceso a los bienes y servicios a los que única o preferentemente podían llegar las capas altas de la sociedad industrializada.

En este contexto, conviene indicar que en las décadas precedentes a los años 80 se buscaba, entre otras aspectos, consolidar los Estados-nación teniendo la intención de proporcionar una formación que ayudase a alcanzar la igualdad social y consolidar los regimenes democráticos. Bajo esta perspectiva, la prioridad central fue sin lugar a dudas la expansión del sistema educativo, como se señaló anteriormente.

Con el propósito de reforzar esta idea, conviene señalar - parafraseando a la CEPAL-UNESCO (1992: 39) - que pese a importantes diferencias entre los países de América Latina y el Caribe, hubo una sostenida expansión tanto del sistema educativo formal como de las capacidades de investigación científica y tecnológica; asimismo, se impulsó la formación profesional de la mano de obra en el periodo comprendido entre 1950 y 1980. Tanta relevancia tuvo este hecho, que el incremento del nivel educativo promedio fue uno de los indicadores que más se utilizaron para dar cuenta del avance en la expansión educativa y caracterizar esta región del mundo en dicho periodo de tiempo.

Por otra parte, si bien la preocupación estaba centrada en la expansión del sistema educativo, es decir, en la cobertura; la pregunta más acuciosa que se hacía era si por medio de la educación, se podría alcanzar la justicia y la igualdad social. Bajo esta idea los Estados Unidos por ejemplo, impulsaron la discusión alrededor de ello:

El Departamento de Educación financia, también, investigaciones que estimulan un debate teórico y conceptual sobre las posibilidades y límites de cambiar los niveles de desigualdad desde lo educativo. (Reimers, 2000: 18-19)

En este marco, se realizaron varios estudios para ver que era lo que determinaba el éxito o el fracaso de los estudiantes, el más conocido de ellos es sin duda *“La igualdad de Oportunidades Educativas”* de James Coleman y sus colaboradores publicado en 1966 y que ha sido constantemente empleado en la investigación educativa, sobre todo en la perspectiva de la sociología de la educación<sup>3</sup>. En dicho estudio se señala que: “(...) el logro de los alumnos está fuertemente relacionado con las experiencias de la persona y las aspiraciones de los otros estudiantes en la escuela”. (Coleman, 1966: 22)<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Desde su aparición en 1966 hasta el 2005 este trabajo de investigación ha sido citado más de 2,700 ocasiones en artículos académicos. (Gamoran y Long, 2009)

<sup>4</sup> El texto en inglés es el siguiente: “(...) pupil's achievement is strongly related to the educational background and aspirations of the other students in the school”. Traducción del autor

En este sentido, se estudia el potencial de la educación para ver si a través de su intervención, se puede alcanzar una sociedad más justa e igualitaria. Los resultados indicaron que la educación por sí sola no puede cubrir la expectativa, no tiene el potencial para arribar a una sociedad equitativa y justa; finalmente, se señala que el nivel socioeconómico es el que tiene mayor impacto en las oportunidades, no sólo educativas sino también sociales (Reimers, 2000).

Las desigualdades de origen social siguen siendo significativas. Es posible afirmar con certeza que los niños y niñas procedentes de hogares con bajo nivel educativo de sus padres tienen mucho menor posibilidad de alcanzar niveles avanzados de escolaridad (...) Hay enormes diferencias de rendimiento entre estudiantes, según sea el medio sociocultural y económico del que proceden y según el clima de estímulos educacionales que sus hogares les brinden, el que es marcado decisivamente por el nivel educativo de los padres y, particularmente, de las madres. (Rivero, 1999a: 28)

Lo anterior permite señalar la existencia de varios aspectos que afectaron el rumbo de la educación en la década de los años ochentas, entre los que destacan: el no poder arribar a una sociedad más justa e igualitaria a través de ella, la crisis económica que enfrentan las naciones en el mundo y la calidad de los sistemas educativos dada la expansión que experimentaron. Reimers (2000: 20) lo expresa de la siguiente manera:

Culminan los años setenta con un creciente escepticismo sobre el poder de la educación para cambiar la estructura social y con numerosas preguntas sobre los nuevos problemas, particularmente de calidad, planteados por la significativa expansión experimentada por los sistemas educativos durante las tres décadas anteriores<sup>5</sup>.

Así, la situación de escepticismo sobre el poder de la educación, la preocupación sobre la calidad alcanzada y el frenar la expansión del comunismo; así como extender el dominio económico, hacen que los países del bloque capitalista reorienten la prioridad en educación. Ahora ésta debe ayudar al desarrollo económico, debe contribuir a conquistar nuevos mercados, a expandir el dominio y la hegemonía de los países industrializados; sobre todo ante la perspectiva de ver que en un futuro inmediato, ya no será tan rentables la explotación de las materias primas y la mano de obra barata que venían siendo el sustento del modelo económico. (CEPAL-UNESCO, 1992)

---

<sup>5</sup> En América Latina, por ejemplo, la CEPAL-UNESCO (1992: 44-45) señala que un alumno de la enseñanza primaria permanece 7 años en el sistema, pero adquiere una formación únicamente de cuatro grados de escolarización; también se tienen elevadas tasas de ingreso tardío, repetición y deserción tanto temporal como definitiva. Dicha situación afecta el progreso en los siguientes niveles educativos y constituye un serio freno al desarrollo económico, político y social de la región.

A partir de ello, se vislumbra que la nueva fuente para el desarrollo y dominio de la economía será el conocimiento y la información; de ahí que a partir de la década de los 80, la prioridad para la educación será la calidad en el marco de la competitividad. Pues como lo señala Rivero (2000: 179): “En materia educativa, los organismos de financiamiento internacional – particularmente el Banco Mundial – han sido y son factores determinantes para que la relación costo-beneficio y la tasa de retorno influyan en la definición de las prioridades de inversión por niveles educativos; y para que los criterios de calidad sean asociados a las competencias y los rendimientos (...)”.

En esta perspectiva, es importante situar que el cambio de prioridad está marcado por los países industrializados y no por los países del tercer mundo quienes terminan ajustándose a la orientación de los primeros; de tal manera que ellos son los que señalan la pauta a seguir.

Los cambios en la economía mundial y regional a fines de los setenta y principios de los ochenta generaron exigencias que afectaron a la educación. La gran contradicción que se vivió en muchos países fue la coexistencia de una decidida política orientada a la reducción de los gastos públicos – incluidos los correspondientes a la educación – con el aliento al crecimiento de la matrícula escolar. El milagro de obtener una educación de calidad con costos menores, tampoco se produjo en América Latina. (Rivero, 2000: 182)

En resumen, los criterios que rigen la labor educativa están enmarcados en una política de competitividad, productividad y eficiencia, así, la crisis financiera que acompaña a la década de 1980 trae consigo una ruptura en la perspectiva educativa que se venía dando y adquiere otras prioridades como la de invertir en la formación de capital humano, con el propósito de alcanzar una mayor competitividad y generar nuevas formas de producción a fin de ganar nuevos mercados. De esta manera, la cobertura y el derecho a la educación se dejan de lado y pasan a un segundo lugar.

Finalmente, conviene destacar que la crisis experimentada en los 80 dejó un aumento en la pobreza, incrementó la desigualdad y la hizo más visible; de tal manera que parafraseando a Pieck y Aguado (1995) provocó la existencia de una sociedad dual separada por la estructura de oportunidades y las posibilidades de disfrutar de los beneficios del progreso. Asimismo - como se pudo apreciar - llevó a un cambio de prioridad en los sistemas educativos; la importancia de todo esto radica en que este es el contexto que da la bienvenida a los años 90.

### **3. Década de los 90: pobreza, desigualdad y exclusión**

#### *a) Pobreza, desigualdad y referentes económicos*

De esta década es particularmente importante destacar la explicitación de las situaciones de pobreza y desigualdad, así como el reconocimiento de las brechas entre pobres y ricos; es decir, el señalamiento entre dos mundos como se mencionó anteriormente. Esta situación desde luego que está relacionada con la cuestión de la competitividad económica, pues en las situaciones de pobreza y desigualdad no pueden dejarse de lado los aspectos de tipo económico; así lo señala Jaques Delors (1997: 70):

(...) esa forma de desarrollo fundado únicamente en el crecimiento económico ha suscitado profundas desigualdades y los ritmos de progresión son muy diferentes según el país y la región. Por ejemplo, se calcula que más del 75% de la población mundial vive en países en desarrollo y sólo cuenta con el 16% de la riqueza mundial. Más aún, según los datos de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNTAD), están disminuyendo en la actualidad los ingresos de los países menos adelantados, cuya población se cifra en 560 millones de habitantes.

En este contexto, conviene indicar el pronunciamiento de las Naciones Unidas en su Declaración del Milenio (NU, 2000: 4) en donde se resalta la situación de pobreza que vive la humanidad: “No escatimaremos esfuerzos para liberar a nuestros semejantes, hombres, mujeres y niños, de las condiciones abyectas y deshumanizadoras de la pobreza extrema, a la que en la actualidad están sometidos más de 1.000 millones de seres humanos”.

Sin embargo, como se ha mencionado no solamente son las condiciones de pobreza las que aún tienen consecuencias en esta década de los 90, sino también las de la desigualdad en una economía que las incrementa; el Informe de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo humano, lo destaca de la siguiente manera:

El problema radica en las arraigadas desigualdades que afectan al desarrollo humano. Las tendencias de la desigualdad del ingreso mundial siguen siendo materia de acalorados debates, pero se polemiza mucho menos respecto de la enorme envergadura de la desigualdad. El ingreso total de los 500 individuos más ricos del mundo es superior al ingreso de los 416 millones más pobres. Más allá de estos extremos, los 2.500 millones de personas que viven con menos de dos dólares al día –y que representan el 40% de la población mundial– obtienen sólo el 5% del ingreso mundial. El 10% más rico, casi todos ellos habitantes de los países de ingresos altos, consigue el 54%. (PNUD, 2005: 5)

En este marco y considerando las reflexiones y datos expuestos referente a la década de los ochenta, es posible decir que las situaciones que se describen para los años 90 tienen su origen o se derivan de la crisis de los 80; pero también es conveniente destacar que se

debe a los cambios que se impulsaron en los noventa; es decir, a las prioridades que las naciones industrializadas señalan para poder ser competitivas.

Así, la crisis de los 80 no deja de estar presente a lo largo de la década de los 90; pero es en esta última que al priorizarse la competencia por nuevos mercados y obviamente mayores ganancias se agudizan las situaciones de pobreza y desigualdad, así como su visibilidad en un mundo cada vez más interdependiente y conectado gracias a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En esta perspectiva, la década de los 90 está imbuida en la competitividad económica, dadas las nuevas tendencias de comercio y la economía (el libre mercado) impulsadas desde luego por las posibilidades de interactuar sin importar las fronteras o las distancias gracias a la nueva tecnología comunicativa y que tiene como consecuencias las situaciones antes descritas<sup>6</sup>.

De esta manera, se puede apreciar la existencia de una relación entre las condiciones de pobreza y desigualdad con la situación de competitividad económica, ahora con información que las hace cada vez más explícitas y evidentes. A pesar de ello o mejor dicho justamente por ello, parece haber la necesidad en términos explicativos de incorporar una nueva categoría que de cuenta de lo que pasa en la sociedad actual con los núcleos de población que padecen la pobreza y la desigualdad. Que es lo que se aborda en el siguiente subapartado.

#### *b) La exclusión*

Si bien la pobreza y la desigualdad son aspectos en los que tradicionalmente la investigación social ha puesto mayor énfasis, es importante mencionar que durante la década de los 90 adquirió especial relevancia una nueva categoría que tiene la intención de contribuir a la explicación y comprensión de lo que está sucediendo en la sociedad contemporánea: la exclusión. (Littlewood *et al*, 1995; Silver, 1995)

Esta “nueva categoría” trata de mostrar la situación de vulnerabilidad que padecen los grupos que tradicionalmente se encuentran en situaciones de pobreza y desigualdad;

---

<sup>6</sup> En este marco, es posible decir que se entra a la era de la globalización, entendida ésta como un: (...) fenómeno de desterritorialización de las relaciones sociales a nivel mundial: [que] se refiere a flujos, redes y transacciones disociados de toda lógica territorial, por lo que no están sometidos ni a distancias ni a espacios delimitados por fronteras. (Giménez, 2007: 112)



pues señala las consecuencias que ambos aspectos conllevan y que son, en términos prácticos, el quedar fuera o con pocas posibilidades de participar en las diferentes esferas de la vida social y por lo tanto, de encontrarse al margen de los diversos bienes y servicios que en ella se producen.

En este marco, Littlewood *et al* (2005) indica que las temáticas que generalmente se trabajan alrededor de la exclusión son la situación económica o más concretamente, los efectos excluyentes de ésta; lo cual se relacionan con la reestructuración que han impulsado y experimentado las naciones en el contexto de la globalización, aspecto que se imbrica con el ingreso. Junto a esta situación, se encuentra la cuestión de la pobreza; de esta manera, conviene destacar que los análisis sobre la exclusión se vinculan generalmente con los sectores pobres o lo que algunos teóricos han dado en llamar la “infracalse” (Luengo, 2005).

Por otra parte, conviene señalar que el término “exclusión” aparece desde los años 60 y 70; pero su auge y proliferación con fines explicativos sobre diferentes fenómenos sociales que aparecen en la sociedad, se da en la década de los 90 (Silver, 2005; Littlewood *et al*: 2005: 19). De esta manera, como se señaló anteriormente, esta década es importante porque si bien se prioriza la idea del modelo económico basado en la competitividad, también se indica con toda claridad que existe un mundo desigual y que las brechas entre sectores pobres y ricos se ven incrementadas considerablemente. De tal forma que no es casual que el término adquiera mayor presencia en este periodo, dadas las situaciones de pobreza y desigualdad descritas anteriormente.

Si bien la inclusión y la exclusión se trabajarán con mayor amplitud en el capítulo 5, conviene en estos momentos indicar qué se entiende por esta última, a fin de comprender cómo y por qué surge la atención educativa a la diversidad. Así, la exclusión:

Tiene que ver con las transformaciones que se están produciendo en la sociedad (globalización, sociedad del conocimiento y de la información, etc.), así como con los procesos mediante los que las personas, o grupos de ellas, **no tienen acceso, o sólo un acceso restringido, a determinados derechos considerados como vitales para vivir con un mínimo de bienestar y seguridad**, tales como el trabajo estable, la vivienda digna, la atención sanitaria, la educación, etc., que definen lo que se conoce como ciudadanía social. (Luengo, 2005: 7, subrayado del autor)

A continuación se presentan una serie de referencias que tienen la intención de señalar que la población pobre y que vive en condiciones de desigualdad, es la que generalmente padece los procesos de exclusión. A nivel mundial por ejemplo, se vive una (...) desigualdad de ingresos [que] está creciendo en países cuyos habitantes suman en total más de 80% de la población mundial. (...) En efecto, el ingreso promedio en Brasil (país con alta desigualdad de ingreso mediano) es tres veces mayor que en Vietnam (donde la desigualdad es baja); sin embargo, el ingreso del 10% más pobre de Brasil es inferior al del 10% más pobre de Vietnam. (PNUD, 2005: 6)

En cuanto a la situación sanitaria, el mismo informe lo relaciona con la desigualdad de ingresos, pues señala que la posibilidad de tener acceso a los servicios de salud afecta principalmente a los niños pobres (desde prenatales hasta los de escolaridad básica); sin dejar de mencionar la situación que padecen las mujeres, ya sea desde el punto de vista de la maternidad o de su desarrollo individual. Lo que trae como consecuencia, la reproducción de la exclusión de manera generacional; la cual se puede ilustrar con algunos países de la región africana.

Haber nacido en un hogar pobre disminuye las opciones de vida de una persona, a veces incluso en un sentido literal. Los niños que nacen en los hogares del 20% más pobre de la población de Ghana o Senegal tienen dos a tres veces más posibilidades de morir antes de cumplir cinco años que los niños nacidos en un hogar del 20% más rico.

[Asimismo], las mujeres pobres tienen menos probabilidades de recibir educación y atención prenatal, sus hijos tienen menos probabilidades de sobrevivir al nacer y de completar la escolaridad, todo lo cual perpetúa el ciclo de privaciones transmitidas de una generación a otra. (PNUD, 2005: 6)

La situación de exclusión en educación y su relación con la pobreza y la desigualdad se puede apreciar en la siguiente referencia, en donde se añade la condición de vivir en zona urbana o rural. La intención es señalar la diferencia entre ambas zonas y especificar que es en el ámbito rural, donde se padece con mayor intensidad la exclusión. Lo anterior se ejemplifica con una referencia a nuestro país, para colocarlo dentro de un ámbito nacional; pero que al compararse con otras naciones, permite señalar que la exclusión tiene un aspecto mundial.

Las disparidades regionales son otra fuente de desigualdad. Las fallas del desarrollo humano separan las zonas urbanas de las rurales de un mismo país, al igual que las pobres de las ricas. En México, por ejemplo, las tasas de alfabetización en algunos estados son comparables con las de países de ingresos altos, mientras en los municipios predominantemente indígenas y rurales de los estados del Sur que conforman el "cinturón de pobreza", como Guerrero, las tasas de alfabetización de las mujeres son similares a las de Malí. (PNUD, 2005: 6)

Como se puede observar en esta serie de citas, la exclusión se relaciona directamente con los sectores pobres quienes se encuentran en una situación de desigualdad frente a los fracciones ricas, quedando al margen o con un acceso restringido a los bienes y servicios que se consideran vitales para vivir con un mínimo de bienestar y seguridad; aspecto que se puede observar desde una perspectiva mundial, regional o nacional.

En este marco, conviene mencionar que de acuerdo con Luhmann (1994a: 35) las posibilidades de exclusión en países o zonas subdesarrolladas o periféricas - como México, América Latina, África o Asia en general - se potencializan; es decir, existe una alta probabilidad de que una situación de exclusión conlleve a otras:

(...) la exclusión de un sistema de función lleva aparejado la exclusión automática con respecto a los otros. Un ejemplo, la India: familias que viven en la calle y que no pueden ser localizadas en el registro de una dirección, no pueden mandar a sus hijos a la escuela. O quien no dispone de un credencial de identificación está excluido de la red social: no puede votar o casarse legalmente. O como lo menciona Corsi, *et al.* (1996: 94): Si se pierde el trabajo se torna difícil mantener la casa, y esto puede conllevar problemas para obtener la asistencia médica o garantizar la educación de los hijos.

Lo anterior también se puede ilustrar con la siguiente referencia, que hace alusión al caso de México: (...) la marginación y la pobreza constituyen dos expresiones de una misma realidad social, cuyos impactos territoriales confinan en microrregiones a millones de personas, donde el rezago productivo y educativo, la residencia en viviendas inadecuadas, la carencia de infraestructura y equipamiento urbano, conforman una precaria estructura de oportunidades sociales que limitan poderosamente las capacidades y opciones de las personas para realizar el proyecto de vida que tiene razones para valorar<sup>7</sup>. (CONAPO, 2001: 37)

Estas situaciones como se vio en las referencias anteriores, preferentemente se presentan en naciones en vías de desarrollo o para emplear un concepto de Luhmann (2010; 2009) en países *desdiferenciados funcionalmente*<sup>8</sup>; es decir, que no tienen un orden

---

<sup>7</sup> En este contexto es importante mencionar que el mismo CONAPO establece 9 formas de exclusión en cuatro dimensiones socioeconómicas (las cuales están en relación con las temáticas que generalmente se trabajan en la exclusión): Dimensión (D): Educación, Formas de exclusión (FE): Analfabetismo y Población sin primaria completa; (D) Vivienda, FE: Viviendas particulares sin agua entubada, Viviendas particulares sin drenaje ni servicio sanitario exclusivo, Viviendas particulares con piso de tierra, Viviendas particulares sin energía eléctrica, Viviendas particulares con algún nivel de hacinamiento; (D): Ingresos monetarios, (FE): Población ocupada que percibe hasta dos salarios mínimos; (D): Distribución de la población, (FE): Localidades con menos de 5,000 habitantes. (CONAPO, 2005: 15) (El esquema conceptual completo de la marginación y sus formas de exclusión se presentan en el Anexo I)

<sup>8</sup> Es conveniente decir que sobre esta temática, sólo se harán algunos señalamientos a fin de sustentar la existencia de mayores probabilidades de exclusión. Un desarrollo amplio sobre la desdiferenciación se encuentra en *Los derechos fundamentales* y en *Causalidad en el sur*, citados en la bibliografía.

social altamente diferenciado, por lo que sus sistemas sociales (político, económico, jurídico, educativo, científico) no operan con total autonomía.

En este marco, es posible que se presenten situaciones o mejor dicho invasiones de un sistema a otro (determinarlo o tratar de determinarlo), poniendo en riesgo el cumplimiento de la función y en consecuencia la diferenciación funcional; cuyos efectos pueden llevar a conflictos o a frenar el desarrollo. Piénsese en un sistema político que trata de determinar todas las acciones de la sociedad o, en un sistema económico que indique hacia donde debe dirigirse la política social o educativa o, de un sistema educativo que defina el tipo de orden jurídico que debe haber o, de un sistema científico que determine lo que se tiene que hacer en materia de arte.

Es por ello que Luhmann señala la necesidad de contar con instituciones correctivas o bloqueadoras que se opongan a este peligro y que procuren el mantenimiento de la diferenciación funcional social, que de manera concreta se materializa en los distintos sistemas diferenciados por funciones; al respecto por ejemplo, haciendo alusión al sistema político señala que:

Un orden político establecido como un sistema singular de acción no debe organizarse a sí mismo tan sólo para responder adecuadamente a su función (tomar decisiones que vinculen). No sólo debe estar en situación de lograr (por la forma en que efectúa las prestaciones) disposiciones a colaborar y reconocimiento (legitimidad) para sus decisiones. Además de eso debe - **de manera todavía más fundamental – atender a los supuestos de diferenciación general del orden social**, más allá del golpeteo de los acontecimientos políticos particulares. (Luhmann 2010: 95; subrayado del autor)

Lo anterior cobra particular importancia en naciones como la nuestra, en donde si bien se tiende hacia la diferenciación funcional de los sistemas, estos no están totalmente diferenciados, no operan enteramente bajo esa lógica y por lo tanto no gozan de autonomía funcional o esto no se presenta en todos los sistemas. Para ilustrarlo, Luhmann (1994a) habla de una estratificación social que se desvincula del orden social diferenciado y que en un momento determinado, se vuelve dominante al empezar a crear una red de favores y la búsqueda de las ventajas; de tal forma que "(...) se negocian favores y se exigen las correspondientes actitudes. Nada se mueve por sí mismo y este es un presupuesto importante para que se vuelvan necesarios los favores y los servicios de amistad y para que se reproduzcan como instrucciones de prestigio. (Luhmann, 2009: 16)

Lo anterior adquiere especial relevancia en el marco de las situaciones de exclusión, pues como el mismo Luhmann (1994a: 27) lo señala: “La red de favores mutuos genera su propio mecanismo de exclusión: puede llegar a causar que alguien se constituya en *apersona*, en la medida en que a pesar de haber cumplido todas las formalidades requeridas, por no tener quien lo conozca, no puede tener acceso a los sistemas de funciones”.

Así, las situaciones de exclusión que se presentan en la década de los 90 ponen de relieve dos aspectos importantes para el desarrollo de la investigación: el primero es que la exclusión se vuelve una categoría importante para la descripción y análisis de la sociedad de hoy y segundo, que se relaciona de manera directa con las situaciones de pobreza y desigualdad, que son condiciones que padecen comúnmente los sectores a los que va dirigida la propuesta de atención a la diversidad, sin dejar de reconocer otros aspectos que los caracterizan como la cultura, la etnia o la lengua.

#### ***4. Surgimiento de la atención educativa a la diversidad***

Las situaciones de pobreza, desigualdad y exclusión son factores que están presentes en la década de los 90; aspectos que se derivan de una crisis económica, de una política que privilegia la competitividad y de una sociedad ambivalente. Bajo estas circunstancias se tiene la necesidad de hacer frente a estos hechos so pena de correr el riesgo de mayores desestabilizaciones económicas, políticas y sociales. Así, ante este panorama que se presenta en la década de los noventa y en pleno auge de la globalización y de la competitividad, pero también de la desigualdad y el ensanchamiento de las brechas entre ricos y pobres que deriva desde luego, en procesos de exclusión de los diferentes ámbitos de la vida social; es donde cobran relevancia las diferencias culturales, sociales y personales en la educación (Bonal, 1998).

En este marco, se puede decir que la atención educativa a la diversidad surge como tal en la década de los 90, pudiendo ubicar sus antecedentes en las diferentes propuestas educativas que combatían la pobreza y la desigualdad. Sin embargo, es pertinente subrayar que ante la situación de crisis que se vive derivada de la década de los 80 y agudizada en los 90; la educación toma un papel más activo y se considera un elemento vital para hacer frente a las situaciones de pobreza y desigualdad, así como de exclusión.

Por ejemplo el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial, indican que es indispensable atender la pobreza y la desigualdad y ponen a la educación como necesaria y elemento crítico para ello (Reimers, 2000). Otra expresión de esta orientación es la propuesta de la CEPAL-UNESCO “*Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*”, en donde se señala que:

En los países desarrollados y en las experiencias exitosas de la llamada “industrialización tardía” en otras latitudes, existe un claro reconocimiento del carácter central que tiene la educación y la producción del conocimiento en el proceso de desarrollo, y en los países de la región esta actitud se ha extendido progresivamente. La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional (crecientemente basada en el progreso técnico) reciben un aporte decisivo de la educación y de la producción del conocimiento en una sociedad. (CEPAL-UNESCO, 1992: 17)

Esta iniciativa de la CEPAL cobra especial relevancia, pues partiendo de un diagnóstico sobre los costos no tan solo económicos de la política de ajuste de los años 80, sino sobre todo los sociales; se propone un papel más activo y de mayor peso a la educación. En esta perspectiva, Reimers (2000: 21) afirma: “Es muy importante que la CEPAL se haya atrevido a señalar la necesidad de preservar la ciudadanía, junto con la competitividad, a comienzos de la década, y que haya destacado la importancia de la equidad en la provisión educativa con fines de preservar la ciudadanía democrática”.

En este contexto, se busca que las naciones latinoamericanas sean competitivas económicamente ante el avance de la economía global en la región a fin de que haya un crecimiento; pero cuidando que éste, no lleve a una situación de desigualdad y ensanchamiento de las brechas entre sectores de población dentro de un mismo país y desde luego entre las naciones, como ocurrió en la década de los 80. Esto se puede encontrar en investigaciones y análisis como los que presentan Pieck y Aguado, 1995; Boron y Torres, 1995; LaBelle, 1995; Rivero, 1999 y 2000; Reimers, 2000; en donde también se añade con mucha claridad, la necesidad de desarrollar, impulsar e instrumentar políticas sociales integrales a fin de lograr aminorar o disminuir las situaciones de pobreza y desigualdad.

En esta perspectiva, conveniente señalar que la idea de una política social integral dirigida a los sectores vulnerables, surge justamente ante la evidencia encontrada a lo largo de los años 70 y 80 de que la educación por sí misma no puede erradicar estas dos problemáticas de la sociedad contemporánea.

Así, lo expuesto anteriormente lleva a indicar que la preocupación por la equidad educativa con miras a combatir la desigualdad y la pobreza - abandonada en los 80 - regresa en los 90 y en la primera década del 2000; ejemplo de ello fue la cumbre de los presidentes de Santiago en 1999, donde se hace explícita la relación y correspondencia entre la educación y la aspiración de reducir la pobreza; por lo que es preciso y conveniente, establecer reformas educativas que lleven a cristalizar el principio de la equidad educativa con miras a reducir la pobreza y la desigualdad. (Reimers, 2000)

La expresión más reciente y consensuada de esta preocupación, pero que es más amplia en sus aspiraciones e incluye la inquietud por las situaciones de exclusión, la constituye la Declaración de la Asamblea General de las Naciones Unidas conocida como Declaración del Milenio; cuya versión más conocida son los *Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)*. Los 8 objetivos<sup>9</sup> que se proponen constituyen un plan convenido por todos los países miembros del organismo, con la intención de respetar y defender los principios de la dignidad humana, la igualdad y la equidad en el plano mundial.

En nuestra calidad de dirigentes, tenemos, pues, un deber que cumplir respecto de todos los habitantes del planeta, en especial los más vulnerables y, en particular, los niños del mundo, a los que pertenece el futuro. (NU, 2000: 1)

En este marco donde se señala la relación existente entre pobreza, desigualdad y procesos de exclusión, se impulsan propuestas e iniciativas para combatir estas situaciones; buscando la incorporación de los sectores vulnerables a las estructuras sociales. A partir de esto es como se puede establecer la relación con la atención educativa a la diversidad, ya que los grupos o sectores que se consideran diversos como los que viven en zonas rurales, las minorías étnicas o los que tiene diferentes manifestaciones culturales, son generalmente los que padecen la desigualdad y la pobreza, así como la exclusión.

La misma diversidad que hay en la sociedad hay en la escuela. La misma desigualdad que hay en la sociedad hay en la escuela. El problema es que en la sociedad la diversidad es considerada como desigualdad, **los diversos son siempre los otros, sobre todo los que tienen menos que nosotros**, los que además de tener menos tienen otra cultura a la que consideramos inferior y simplemente es diferente. (Rogerio, 2000: 1, subrayado del autor)

---

<sup>9</sup> 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre; 2. Lograr la enseñanza primaria universal; 3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer; 4. Reducir la mortalidad infantil; 5. Mejorar la salud materna; 6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades; 7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y 8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo. Naciones Unidas, dirección electrónica: <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/goals.html> Fecha de consulta: 29/05/08

De esta manera, una de las acciones emprendidas para hacer frente a estas situaciones es atender educativamente a los sectores diversos; quienes generalmente se encuentran excluidos de los diferentes bienes y servicios que se producen en la sociedad, teniendo como perspectiva principal el cambio y la inclusión social<sup>10</sup>. Así, una de las principales metas es alcanzar la igualdad, de tal manera que “(...) lo primero que hay que hacer es **clarificar nuestros objetivos educativos y uno de ellos es la consecución de la igualdad socioeducativa**”. (Ibáñez, 2000a: 2, subrayado del autor)

En esta perspectiva, la atención educativa a la diversidad se vincula con la pobreza, la desigualdad y la exclusión; por lo tanto, se puede decir que los grupos o sectores que las padecen prácticamente son los mismos que se catalogan como diversos y que la intención de brindar atención focalizada a ellos reconociendo sus diferencia, busca revertir estos procesos. En consecuencia, se intenta nuevamente – pero ahora bajo el reconocimiento de la diversidad - combatir situaciones de desigualdad, pobreza y exclusión vía la educación. Parafraseando a Ibáñez (2000a) se dice que tanto la diversidad como la igualdad forman parte sustancial de la educación; por lo que ésta debe estar encaminada a responder a las necesidades inmediatas y contribuir a la transformación global.

Lo anterior obliga a hacer algunos comentarios al respecto, pero éstos se presentarán en el subapartado intitulado: *Una reflexión sobre la educación y su rol en la sociedad actual* (que más adelante se desarrolla), después de haber descrito las circunstancias que rodean a la primera década del 2000. La intención es poder hacer varias reflexiones abarcando ambas décadas, ya que en esencia comparten la misma perspectiva respecto al rol de la educación: elemento para hacer frente a las situaciones conflictivas por las que atraviesa la humanidad y ser factor del cambio social.

## **II. Contexto de la sociedad contemporánea donde se inserta la propuesta de atención a la diversidad**

“El tiempo en que vivimos se caracteriza como el más difícil de entender. Asistimos a un cambio de época y nos encontramos en plena crisis de inteligibilidad con una profunda falla entre la necesidad de comprender y las herramientas conceptuales necesarias para ello. A la desaparición de las certezas y de un

---

<sup>10</sup> Este propósito u orientación de la atención educativa a la diversidad, se analiza en el capítulo 3.



proyecto colectivo se suma un mundo zarandeado por formidables mutaciones tecnológicas, por la persistencia de desórdenes económicos y por el aumento de los peligros y riesgos...” (Rogerio, 2000: 2)

## ***1. Era de desencanto, contradicciones y aumento de riesgos y peligros para la humanidad***

### ***a) Importancia del tema de la diversidad***

Si bien ya se presentaron aspectos del contexto en el que surge la atención educativa a la diversidad y antes de pasar a describir el marco en donde ésta se inserta y que tiene que ver con el inicio del nuevo milenio<sup>11</sup>; es pertinente señalar la importancia que esta temática ha adquirido. En primer lugar conviene destacar que la atención a la diversidad es un tema actual, pero controversial; presente en los ámbitos nacional e internacional, sin importar que sean países desarrollados o en vías de desarrollo desde donde se hable (UNESCO, 2003). Así, el tema de la diversidad ya sea racial, lingüística, cultural o de otra índole está presente no sólo en la discusión académica, sino también en el debate político, económico y social.

Por lo tanto, este tópico se ha convertido en un punto de referencia, incluso se puede decir que es un aspecto obligado a analizar, pues siguiendo a Gilberto Giménez (2007) existe actualmente una circulación mundial de bienes culturales homogeneizados; pese a ello, todo parece indicar que la “cultura globalizada/estandarizada”, sigue funcionando como una máquina que “fabrica diferencias”. Por ello como este autor lo dice, sería una ilusión instaurarse en una visión etnocentrista que podría llamarse urbana-mediática, al pensar que las culturas particulares tienden a perder visibilidad y parecen desaparecer del escenario; cuando en realidad está ocurriendo lo contrario, es decir, las culturas particulares se presentan como una manera de afirmar la identidad social.

Otra de las razones por las cuales la diversidad es un aspecto relevante a analizar, tiene que ver con el momento histórico por el que pasa la humanidad; es decir, por el fenómeno de la globalización - entendida como una desterritorialización de las redes de comunicación -, ya que ésta posibilita la interacción entre diversos países y culturas; en

---

<sup>11</sup> Desde luego que no es estricta esta periodización y más bien la descripción, corresponde a los momentos en el tiempo en que se consolidan las cosas o adquieren mayor relevancia.

otros idiomas, con naciones, comunidades, grupos y personas que tienen características, pautas de comportamiento, valores e intereses diferentes.

Un aspecto de suma importancia en este marco y que no debe quedar de lado, es el que se refiere a la situación de migración; la cual ha aumentado considerablemente en los últimos tiempos, sobre todo de los países pobres a los ricos e industrializados en busca de alternativas de sobrevivencia y escape de situaciones de pobreza, desigualdad y exclusión. Sin embargo, es conveniente mencionar que dichas situaciones también es posible encontrarlas en los países de destino. (Ibáñez, 2000a; Rogero, 2000)

Bajo estas circunstancias, la reflexión teórica – específicamente en el ámbito de la sociología de la educación - subraya la necesidad de considerar estas particularidades (Giroux y Flecha, 1994; Bonal, 1998; Guerrero, 1996) y una estrategia para ello, es tener en cuenta las demandas y necesidades educativas y de formación de los sectores minoritarios (población discapacitada, cuestiones de género específico, población marginal o población indígena entre otros), que son los grupos que generalmente se ubican como pobres y excluidos. Lo anterior se puede enmarcar en la corriente educativa de la atención a la diversidad, cuya característica esencial es el reconocimiento de las diferencias con la intención de generar principalmente, procesos de inclusión y de transformación social, como ya se dijo anteriormente.

En este contexto, la idea de la atención a la diversidad se encuentra en su punto más alto, pero también más álgido. Es un tema que adquiere especial relevancia a la luz de los fenómenos de exclusión que vive la sociedad contemporánea, pero que también encierra una gran ambigüedad y una serie de contradicciones, pues no hay un consenso acerca de lo que esto significa (Gimeno Sacristán, 1999). En consecuencia, no hay coincidencia en la perspectiva, en el enfoque o en los objetivos a alcanzar; aspecto importante de resaltar ya que permite señalar que dentro de la atención a la diversidad, las diferentes posturas pueden significar cosas distintas, que pueden llevar a antagonismos o paradojas.

Así, por ejemplo, algunos pronunciamientos relacionan la atención educativa a la diversidad con el cambio social, con la transformación de la sociedad (Rogero, 2000). Otros señalan o ven en la atención a la diversidad una estrategia que permite incorporar

a los grupos “diferentes” a la sociedad de hoy, sin tocar o cambiar las actuales estructuras sociales. (UNESCO, 2003; Noguera, s/f) Así, “(...) la diversidad está muy presente en la discusión educativa en los últimos tiempos y son muy variados los puntos de vista desde los que se aborda: los profesores/as suelen destacar los problemas, los movimientos sociales hacen hincapié en los valores de la interculturalidad, muchas instituciones oficiales y claustros están planteando o llevando ya a cabo itinerarios segregadores con la excusa del “tratamiento de la diversidad”. (Ibáñez, 2000 a: 1)

De tal manera que como lo señala Gimeno Sacristán (1999) cuando se habla de la diversidad se transita por el filo de una extraordinaria ambigüedad al utilizar el lenguaje, de ahí la necesidad de especificar lo que ésta significa<sup>12</sup>; pues desde la perspectiva de atender a sectores que presentan una diferencia (indígenas, rurales, discapacitados) se puede decir que la atención a la “diversidad” no es nueva y se viene brindando el servicio educativo a grupos que son “diferentes” a partir de criterios económicos, culturales, de raza o de discapacidad como ya se mencionó en los antecedentes.

Sin embargo, en la década de los 90 adquiere fuerza, relevancia y reconocimiento podría decirse mundial, que se continua a lo largo de la primera década del tercer milenio debido a las situaciones de desigualdad, pobreza y exclusión. Esto da la pauta para entrar a describir el contexto donde se inserta esta propuesta, que no es otro que las condiciones y circunstancias que caracterizan el inicio del nuevo milenio, como se verá enseguida.

#### *b) Aspectos contextuales de la primera década del 2000*

El estado actual de la sociedad contemporánea está caracterizado por sus grandes contradicciones, con profundas brechas y polarizaciones; pero a la vez “unida” por las facilidades que ofrecen los medios de comunicación y los problemas generales que como humanidad se enfrenta. Así, una de las primeras características que resaltan y por ende que definen a la sociedad del siglo XXI, es la etapa de transición en la que se encuentra. La dificultad de ello, no está en el cambio que experimenta, el conflicto reside en que no está claro hacia donde se encamina, es una transición sin definición. (Morín, 1999)

---

<sup>12</sup> El análisis de ello se presenta en el capítulo 4.

Las certidumbres, las seguridades, el ideal de sociedad que se había construido a partir del avance de la ciencia, la tecnología, el advenimiento de la democracia en los distintos países del orbe, se ha venido abajo; se añora el pasado, con sus certidumbres y esperanzas de una vida mejor para toda la humanidad, pero ahora se carece de la confianza y la certeza de que ello se puede lograr (Rogero, 2000). Edgar Morin describe esta situación de la siguiente manera:

Los siglos anteriores siempre creyeron en un futuro bien fuera repetido o progresivo. El siglo XX ha descubierto la pérdida de futuro, es decir, su impredecibilidad. Esta toma de conciencia debe estar acompañada de otra retroactiva y correlativa: la de la historia humana que ha sido y sigue siendo una aventura desconocida (...) La civilización moderna ha vivido con la certeza del progreso histórico. La toma de conciencia de la incertidumbre histórica se hace hoy día con el derrumbamiento del mito del Progreso. (Morin, 1999: 75)

Esta situación se puede también enmarcar, parafraseando a Rogero (2000: 2-4), en el siguiente escenario lleno de contradicciones, que ilustra lo que sucede actualmente en los diferentes ámbitos que conforman la sociedad: lo económico, lo político, lo social y desde luego lo cultural y educativo.

***En el ámbito socioeconómico y político se puede señalar que:***

- ♦ Se vive en constante zozobra dadas las tensiones internacionales, así como los conflictos locales dentro de los estados constituidos y formados por diversos países.
- ♦ La desigualdad, la pobreza y el hambre son crecientes. Mayor creación de riqueza y más que nunca, mal distribuida.
- ♦ La acumulación de riqueza se alimenta de la pobreza y de los bajos salarios. El aumento de pobres, desempleados o subempleados y excluidos se interpreta como el coste de la evolución del cambio y del crecimiento económico.
- ♦ Se vive en una sociedad económicamente dinámica y socialmente excluyente.
- ♦ Hay un cuestionamiento del estado del bienestar, se vive el afianzamiento del individualismo y de lo privado frente a lo colectivo y lo público; aún cuando existe una defensa de esto último.

***En cuanto al ámbito cultural y educativo se presentan las siguientes situaciones:***

- ♦ La sociedad del conocimiento y de la información, de los medios de comunicación y de las redes; es a la vez de la desinformación, del no pensamiento y del pensamiento único.

- ♦ La sociedad se encuentra en un vacío de cultura moral (moral vivida) y política resistente y alternativa (con excepciones de ecologistas, pacifistas y de los marginados que se organizan: los “sin techo”, los “sin papeles”, los “sin trabajo”).
- ♦ Actualmente se vive en el hedonismo y en la realización del ser humano con el prefijo “auto”: autoestima, autoayuda, autorrealización, todo ello ligado al afianzamiento del individualismo y a la pérdida de lo colectivo, como aspectos antagónicos y contradictorios.
- ♦ El individuo post-moderno como filosofía diletante (divertida). Lo importante es pasarlo bien.
- ♦ Hoy como nunca antes, se da la producción en serie del idiota colectivo (telebasura...)
- ♦ Se vive en un apartheid tecnosocial mundial legitimado (el acceso a Internet) “entre los que saben y tienen acceso a los e-conocimientos” y los que “no saben ni tienen acceso”. Es el resultado de viejos y nuevos abismos sociales entre instruidos y analfabetos, hombres y mujeres, ricos y pobres, angloparlantes y los demás.

Lo anterior permite tener una idea general, pero ilustrativa del estado en el que se encuentra la sociedad contemporánea; de tal manera que se pueden apreciar contradicciones e incertidumbres, con polos apuestos que están presentes y que se activan constantemente.

En este contexto y centrándose por ejemplo en la situación educativa descrita anteriormente, se puede decir que las brechas entre los alfabetos y los analfabetos se hacen más profundas; dado que estos últimos - generalmente alejados de los sistemas de información y conocimiento escrito y con el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y comunicación vía satelital, que demanda el desarrollo de habilidades y destrezas para poder interactuar con ella -, la distancia entre ellos se vuelve abismal.

Es decir, habilidades que antes no eran necesarias, ahora con el empleo de nuevas formas de comunicación a nivel planetario, se vuelve indispensables; ser alfabeto – no solo saber leer, escribir y realizar operaciones matemáticas -, sino informático - saber prender y utilizar una computadora, interactuar con el Internet entre otros aspectos – es vital para mantenerse dentro de las posibilidades de participación social; sin ello, las

posibilidades para dicha participación son pocas y las brechas entre los que son saberes y los que no saben, se hacen más grandes e infranqueables.

Otro de los aspectos más representativos en la descripción que se hace de la sociedad actual, es el referente a los *riesgos* que enfrenta; esta situación está siendo tan apremiante que incluso se le ha denominado la “sociedad del riesgo”, haciendo referencia a que éste se ha convertido en una dimensión de la vida, al influir cada vez más en las relaciones sociales por un lado y por el otro, porque se vive bajo un potencial autodestructivo que amenaza la vida de la tierra en todas sus formas (Hillmann, 2001).

Algunas de sus principales características, parafraseando a Beck (1998: 19, 27-30) son las siguientes:

- ♦ Existen riesgos y consecuencias de la modernización que se plasman en amenazas irreversibles a la vida de las plantas, de los animales y de los seres humanos. Estos riesgos ya no se limitan a lugares y grupos, sino que contienen una tendencia a la globalización que abarca la producción y la reproducción y no respeta las fronteras de los Estados nacionales; con lo cual surgen unas *amenazas globales* que en este sentido son supranacionales y no específicas de una clase o de un país.
- ♦ Sin duda, los riesgos no son un invento de la Edad Moderna. Quien, como Colón, partió para descubrir nuevos países y continentes aceptó «riesgos». Pero se trataba de riesgos personales, no de las situaciones globales de amenaza que surgen para toda la humanidad. La palabra «riesgo» tenía en el contexto de esa época la connotación de coraje y aventura, no la de la posible autodestrucción de la vida en la Tierra como la tiene hoy.
- ♦ Así, los riesgos y peligros de hoy se diferencian esencialmente de los de la Edad Media por *la globalidad* de su amenaza (seres humanos, animales, plantas) y por sus causas *modernas*. Son riesgos de la *modernización*. Son un *producto global* de la maquinaria del progreso industrial y son agudizados *sistemáticamente* con su desarrollo ulterior. De tal manera que en este proceso quedan liberadas cada vez más fuerzas *destructivas*, antes las cuales la inteligencia humana queda perpleja.
- ♦ Con el reparto y el incremento de los riesgos surgen *situaciones sociales de peligro* en todos los estratos; pues los riesgos de la modernización afectan más tarde o más temprano también a quienes los producen o se benefician de ellos. En consecuencia, tampoco los ricos y poderosos están seguros.

- ♦ Así, siguiendo a Luhmann, podríamos decir que con los riesgos la economía se vuelve *autorreferencial*, independiente del entorno de la satisfacción de las necesidades humanas. Lo que significa que la sociedad industrial produce con el aprovechamiento económico de los riesgos causados por ella, las situaciones de peligro y el potencial político de la sociedad del riesgo. Es decir, el riesgo se produce a sí mismo.
- ♦ En consecuencia los riesgos que se generan causan daños sistemáticos, a menudo *irreversibles* y suelen permanecer *invisibles*. Por lo que finalmente, la sociedad del riesgo es una sociedad *catastrófica*. En ella, el estado de excepción amenaza con convertirse en el estado de normalidad.

Sin duda alguna, ante un panorama de este tipo la sociedad en su conjunto busca alternativas para hacer frente a esta situación que como se mencionaba, no involucra a un determinado sector de la población, o aun país o conjunto de países; sino que esta envuelta toda la humanidad ante el peligro de que desaparezca. En este contexto, la búsqueda de estrategias, mecanismos, acciones o aspectos que lleven a combatir estas sensaciones de inseguridad es constante.

## ***2. Oportunidad para humanizar la humanidad***

Ante el contexto descrito y precisamente debido a ello, diversos análisis llevan a señalar que esto es una oportunidad que tiene el género humano a inicios del tercer milenio para arribar a sociedades más justas, más igualitarias, más seguras. Es decir, que la situación a que se ha llegado brinda la oportunidad de construir una humanidad más humana o de humanizar la humanidad. (Morín, 1999, Delors, 1997)

El punto central que lleva a esta consideración, es que ahora los problemas que afectan a la sociedad se pueden presentar en cualquier parte del mundo; son dificultades que afectan a todo el género humano sin importar la región geográfica, el grado de desarrollo, el tipo de régimen político, el tipo de economía o de cultura que se tenga; en fin, puede alcanzar a cualquier continente, país o grupo social. "Al aumentar la información sobre los riesgos globales, la sociedad del riesgo cobra conciencia de su existencia. La superación de los peligros de la supervivencia determina que la sociedad del riesgo y el

proceso de modernización se hagan reflexivos, es decir, se conviertan en un tema y un problema en sí mismo". (Hillmann, 2001: 846)

Así por ejemplo, los problemas de la degradación ambiental, el empobrecimiento de las tierras, la falta de agua, los fenómenos naturales que están azotando a la humanidad en todos los países del orbe, son situaciones que afectan al género humano, no es exclusivo de algún país o región, de ser rico o pobre. Así, la sociedad actual se enfrenta a la posibilidad de la muerte ecológica como lo señala Morín (1999: 67):

Desde los años setenta hemos descubierto que los desechos, emanaciones, exhalaciones de nuestro desarrollo técnico-industrial urbano degrada nuestra biosfera, y amenaza con envenenar irremediablemente el medio viviente del cual somos parte: la dominación desenfrenada de la naturaleza por la técnica conduce la humanidad al suicidio.

Asimismo, se tienen problemas en torno al desigual reparto de las riquezas que deriva en situaciones de marginación, de pobreza extrema, de exclusión; de tal manera que como lo menciona Delors (1997: 10): "Podemos entonces hablar de las desilusiones del progreso, en el plano económico y social. El aumento del desempleo y de los fenómenos de exclusión en los países ricos son prueba de ello, y el mantenimiento de las desigualdades de desarrollo en el mundo lo confirma".

En fin, esta era de desencanto, de riesgos y peligros para la humanidad conlleva otro aspecto que impacta a todas las naciones del orbe: la dificultad de la convivencia entre los seres humanos. En este contexto, conviene retomar nuevamente a Delors (1997: 11) quien señala que otra desilusión fue la posibilidad de vivir en un mundo mejor y pacificado después de finalizada la Guerra Fría:

(...) cómo no recordar que desde 1945 ha habido unas 150 guerras que han causado 20 millones de muertos, antes y después de la caída del muro de Berlín. ¿Nuevos riesgos o riesgos antiguos? Poco importa, las tensiones están latentes y estallan entre naciones, entre grupos étnicos, o con relación a injusticias acumuladas en los planos económico o social.

Es por este tipo de situaciones, que se llega a pensar que hoy se tiene la posibilidad de actuar a favor del género humano; es decir, que las acciones que se propongan y se desarrollen deben actuar en favor de la humanidad, no de un solo grupo puesto que los problemas que se viven afectan a todos. Al respecto Morín (1999: 62) señala:

Este planeta necesita un pensamiento policéntrico capaz de apuntar hacia un universalismo no abstracto sino consciente de la unidad/diversidad de la humana condición; un pensamiento policéntrico alimentado de las culturas del mundo (...) Necesitamos, desde ahora, concebir la insostenible complejidad del mundo en el sentido que hay que considerar tanto la unidad como la diversidad del proceso planetario, sus complementariedades y también sus antagonismos.



Sin embargo, la sociedad contemporánea esta envuelta en una serie de contradicciones como las mencionadas a lo largo de este contexto y si bien se señala la posibilidad e incluso la necesidad de pensar en la humanidad como un todo, como una unidad en la que están considerados todos los individuos también es factible que ocurra el fenómeno contrario; es decir, que se puede reforzar el sentido de la diferenciación promoviendo e incitando a la separación, a la marginación y a la segregación. Para ilustrar esto, se presenta la siguiente referencia particularizando en el ámbito de la educación:

La responsabilidad de la educación a este respecto (solidaridad y comprensión basada en el respeto) es a un tiempo esencial y delicada en cuanto la noción de identidad se presta a doble interpretación: afirmar su diferencia, volver a encontrar los fundamentos de la propia cultura, reforzar la solidaridad de grupo pueden constituir para cada individuo un acto positivo y liberador; pero este tipo de reivindicación, si resulta mal interpretada, contribuye asimismo a hacer difíciles, cuando no imposibles, el encuentro y el diálogo con otro. (Delors, 1997. 44)

Por lo tanto, es posible encontrar situaciones paradójicas en la sociedad contemporánea, escenarios en las que es difícil predecir o mejor dicho, asegurar que las intenciones, las metas o los objetivos que se buscan se logren y que más bien, puede suscitarse el efecto contrario o consecuencias que no estaban previstas se presenten; no por una mala interpretación de las cosas, sino más bien por su proceso de evolución y porque la acción en sí misma lleva la posibilidad de lo opuesto<sup>13</sup>. Por lo tanto, es posible indicar que se pueden presentar ambas cosas, ya que como diría Morín (1999: 83): "(...) ninguna acción está segura de obrar en el sentido de su intención"; por ello es posible decir, que la sociedad de hoy tiene un alto grado de contingencia.

### ***3. Una reflexión sobre la educación y su rol en la sociedad actual***

Ante el panorama descrito en los años 90 y en esta primera década del nuevo milenio, es común encontrar que se apele a la educación, casi de manera exclusiva, para hacer frente a estas situaciones. Por lo que se pueden encontrar discursos, pronunciamientos, declaraciones que van desde las partes más generales y abarcativas de los sistemas educativos como la definición de metas u objetivos, hasta programas focalizados o con una orientación determinada; de tal manera que no es difícil encontrar en discursos de índole político o académico, de organismos nacionales, internacionales o de asociaciones civiles la tendencia a señalar que la educación es la palanca del cambio y

---

<sup>13</sup> En esta perspectiva, la cuestión de la paradoja se trabaja al final de la tesis y se propone como conclusión de ésta.

la transformación social, que es la estrategia fundamental para hacer frente a la pobreza y la desigualdad, que es el motor del desarrollo económico e industrial, que es el elemento clave para luchar contra la discriminación, el racismo, la xenofobia, la intolerancia o la destrucción del medio ambiente. La lista puede ser interminable.

De tal manera que se le asigna a la educación poderes mágicos, plenipotenciarios; se le ve como la salvadora, la redentora de la sociedad y se puede decir, que se le considera omnipotente dada la cantidad de demandas y necesidades a las que se supone, debe responder. Así por ejemplo, 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. Para resolver este problema, se apela a la educación ambiental y se dice que es una cuestión de toma de conciencia.

Sin embargo, el calentamiento global es producto del consumo de energía, de la explotación irracional de los recursos, de la contaminación ambiental en general y de la expulsión de gases contaminantes a la atmósfera; generada como dice Beck (1998), por la maquinaria del progreso industrial ante la incesante “necesidad” de producir más bajo la idea de ser competitivo en el mundo y ganar nuevos mercados.

Ante este panorama, el alcance que pueda tener la educación ambiental se antoja limitado, “hacer que la gente tome conciencia” del peligro y el riesgo existente a través de la educación podría contribuir a la solución; pero difícilmente va a terminar con esta situación, cuando ella es producto esencialmente del tipo de economía y sociedad industrial en que se vive. En este contexto, convendría más buscar alternativas de solución en los modos de producción, en la economía mundial, en el estilo de vida de la sociedad contemporánea que definen, casi de manera exclusiva, esta situación.

En este marco, conviene señalar que las reflexiones aquí expuestas únicamente tienen la intención de mostrar que apelar a la educación para la resolución de problemas estructurales y de tal envergadura, probablemente sólo toque la superficie éstos; de tal manera que no se llega a las raíces de los mismos o se ubica la problemática y su probable solución, en un lugar que no le corresponde. Así por ejemplo, pretender erradicar la pobreza y la desigualdad (que son aspectos vinculados a los sectores que se

consideran diversos) en que viven millones de personas, sin cambiar o modificar las situaciones que las generan es prácticamente imposible. Pues ello está en relación con la desigual distribución de la riqueza, el uso de un modelo económico que brinda ventajas a los empresarios o dueños del dinero, los medios reproducción, el conocimiento o la tecnología y que deja, en muchas ocasiones, sin protección legal a los trabajadores, sin que se generen empleos estables y con adecuadas remuneraciones.

Ante este panorama es conveniente mencionar que se quiere combatir problemas estructurales como la pobreza, la desigualdad y la exclusión por ejemplo, desde un ámbito de acción que no puede modificarlos: la educación en general y la atención educativa a la diversidad en particular; y que si bien, ambas puede tener un papel en ello, se ha mostrado que la educación por sí misma no tiene el potencial para lograrlo (LaBelle, 1980; Pieck 1996). Así, se puede decir que se trata de combatir aspectos estructurales desde un ámbito que no va a las estructuras; por ello se enfatiza la necesidad de:

(...) **nuevas orientaciones en materia de políticas públicas.** Se debería, por ejemplo, asignar mucha más importancia a mejorar la disponibilidad y la accesibilidad física y financiera de los servicios públicos, así como a aumentar la proporción de los pobres en el crecimiento. No existe un plan único para lograr mejores resultados respecto de la distribución del ingreso. Muchos países, particularmente aquellos de África Subsahariana, requieren medidas que desentrañen el potencial productivo de los pequeños agricultores y de las zonas rurales. De manera más universal, la educación también es una de las claves para lograr mayor equidad. **También son vitales las políticas fiscales con poder de transformación social que proveen seguridad y dotan a los pobres de los activos necesarios para salir de la pobreza.** (PNUD, 2005, 7; el subrayado es del autor)

En este contexto, la problemática es más compleja de lo que a primera vista se vislumbra, pues las posibilidades de combatir la exclusión, la pobreza y la desigualdad no depende exclusivamente del sistema educativo, recae también en los sujetos y desde luego, en las posibilidades que brinden los otros sistemas sociales para que esto ocurra; pues como lo señala la ONU: “Las desigualdades extremas se encuentran arraigadas en estructuras de poder que privan a los más pobres de las oportunidades del mercado, limitan su acceso a los servicios y, lo que reviste una importancia crucial, les niegan participación política”. (PNUD, 2005: 7 y 9)

Por otra parte, apelar a la educación para que proporcione algunos elementos que ayuden a enfrentar las situaciones de riesgo e incertidumbre, puede conducir a la

promoción de agrupaciones con un sentido de pertenencia particular que lleven a separarse y diferenciarse de otros grupos con visiones contrarias o simplemente distintas; pero que podrían acarrear cierto tipo de conflictos, por ejemplo segregación o discriminación. De tal manera que como lo menciona Delors (1997), eso es otro riesgo que se corre; es un efecto inesperado e imprevisto que puede ocurrir.<sup>14</sup>

En esta perspectiva de posibles efectos de la educación, conviene mencionar que la atención a la diversidad está dirigida básicamente a los grupos que viven o padecen los problemas de la pobreza y la desigualdad y por lo tanto, de la exclusión. En consecuencia, conviene decir que este enfoque enfrenta o puede enfrentar problemas parecidos a los que se padecen al brindar educación a estos sectores. Sin embargo, se piensa que con atender a sus particularidades (a su diversidad) es posible resolver situaciones de pobreza y desigualdad; pareciendo dejar de lado, la experiencia adquirida en otras propuestas que han tenido la intención de hacer frente a la pobreza y la desigualdad y cuyos resultados no han sido del todo favorable y que incluso se puede decir, han tenido el efecto contrario. (La Belle, 1980)

Lo anterior no significa negar la importancia de la diversidad, lo único que se está señalando es que este tipo de propuesta puede arrastrar problemas similares y quizás más profundos – dada la misión que se le asigna - a los que se tenían al atender a la a los sectores que padecen la pobreza y la desigualdad.

En este marco, es pertinente preguntarse sobre las posibilidades, alcances y limitaciones de la educación y de la atención a la diversidad en este caso, frente a la enorme cantidad de problemas que vive la sociedad actual; es una reflexión necesaria y urgente de hacer, sobre todo porque ella misma - en el conjunto de la dinámica social - no está exenta de generar los efectos contrarios; es decir, en lugar de erradicar la pobreza y la desigualdad quizás las pueda aumentar o al procurar ser factor de inclusión, también termine excluyendo. Esto último conviene resaltarlo porque es justo donde se centra el análisis de este trabajo de investigación.

---

<sup>14</sup> Esa es una probabilidad o una hipótesis, que valdría la pena tener en cuenta para estudios futuros en el marco de los efectos - perversos o no deseados - de la educación.

#### ***4. Una nota sobre la falta de herramientas teóricas y conceptuales para comprender la dinámica social de hoy***

Como parte del contexto de la primera década del nuevo milenio y para cerrar este primer capítulo, existe otro aspecto que destaca en la caracterización de sociedad contemporánea y que viene expresado en la cita que abre el apartado: la carencia de herramientas teóricas y conceptuales que permitan entender la dinámica social actual, incluida desde luego la educativa. Así, se resalta la falta de marcos explicativos e interpretativos que permitan acercarse a comprenderla; al respecto cabe la siguiente pregunta: ¿cuál es el andamiaje teórico, conceptual y metodológico que podría ayudar a comprender el momento actual que esta viviendo la sociedad, con sus incertidumbres, sus antagonismos y sus paradojas?

Una posible alternativa es la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann, dado que como señala este autor (1996b), la sociedad de hoy no es la sociedad para la que escribieron los clásicos de la sociología como Durkheim o Weber. De esta manera, es importante señalar que la teoría de sistemas o más precisamente ciertos conceptos de ésta, serán los principales referentes teóricos y conceptuales que se emplearán para hacer el análisis de un posible escenario que se presenta en la atención educativa a la diversidad: la situación de inclusión/exclusión.

En este marco, se espera que dicha teoría sea una herramienta que ayude a analizar desde un referente distinto, lo que ocurre en la sociedad actual. Esto se hace con la intención de acercarse al planteamiento que señala la necesidad de emplear nuevos instrumentos teóricos, conceptuales y metodológicos para abordar los problemas de la compleja sociedad de hoy.

#### **IV. Resumen**

En este capítulo inicial de la investigación se describieron los contextos donde aparece y se inserta la atención educativa a la diversidad. En el primero de ellos se identificaron sus antecedentes más inmediatos, situándolos en los años sesentas y setentas en el entendido de que se brindó educación a grupos considerados diferentes a partir de un

criterio socioeconómico, racial, cultural o de discapacidad. Esto se llevó a cabo dentro de la política que buscaba la expansión del sistema educativo y pretendía llegar a todos los sectores de la sociedad.

En este mismo apartado, se señaló la importancia que tuvo la década de los 80 debido a que en ella se presentó una crisis económica y un cambio de prioridad en el sistema educativo que tuvo sus efectos en las siguientes décadas, sobre todo en la de los 90. Así, los años 80 fueron importantes, porque si bien en ellos no apareció la atención educativa a la diversidad como tal, ofrecieron las condiciones de posibilidad para que en la siguiente década surgiera.

En este contexto, los 90 vieron aparecer la atención educativa a la diversidad bajo un panorama de pobreza, desigualdad y exclusión que se describió y relacionó con algunos aspectos de tipo económico. Sobre la cuestión de la exclusión valió la pena indicar que ésta – en países como el nuestro que no está totalmente diferenciado, en términos de las funciones que realizan los sistemas sociales – se puede potencializar. A partir de las circunstancias descritas en esta década fue que las diferencias culturales, sociales y personales cobraron especial relevancia; en un marco en el que se le asigna a la educación, un papel más preponderante para hacer frente a estas mismas situaciones.

El siguiente apartado se centró en describir las circunstancias contextuales que rodean la primera década de este tercer milenio; destacándose la importancia que adquirió el tema de la diversidad, pero también la situación de desencanto, peligros y riesgos en que vive la humanidad. De tal manera que se hizo énfasis en las desigualdades, las exclusiones y desde luego, los riesgos globales que amenazan la sobrevivencia de la vida en el planeta. Lo anterior condujo a ver en ello una oportunidad para humanizar la humanidad en el entendido de considerar que los problemas que se viven, aquejan a todo el género humano; bajo esta perspectiva se señaló que las acciones que se emprendan deben contemplar a todos los grupos sociales, beneficiar a todos los sectores y no nada más a algunos cuantos. Si bien esto fue importante de resaltar, no fue menos conveniente indicar que estas acciones pueden llevar en resultados opuestos a los propuestos.

El apartado lo cerraron dos reflexiones a partir de las descripciones realizadas en los contextos. El primero de ellos estuvo en relación al rol de la educación en la sociedad

actual dadas las condiciones en las que se encuentra; el análisis llevo a señalar que la educación por sí misma no tiene el potencial para revertir o para erradicar las situaciones de pobreza, exclusión y riesgos en general por las que pasa la humanidad; en ese sentido se indicó que se trata de combatir problemas estructurales desde un ámbito que no va a las estructuras.

Por ello, se mencionó la necesidad de las políticas sociales integrales y de analizar los límites y posibilidades de la educación a través de esta propuesta de atención a la diversidad, por que si bien se plantea como una alternativa para eliminar o tratar de aminorar las situaciones de pobreza, desigualdad y exclusión que viven los sectores pobres – a quienes se dirige principalmente – ésta no se encuentra exenta de tener los efectos contrarios. En ese sentido, se señaló la posibilidad de que tratando de ser incluyente termine también siendo excluyente, aspecto que se resaltó porque constituye la parte central de este trabajo de investigación.

La segunda reflexión con la cual se concluyó el capítulo, señaló que dadas las condiciones donde se inserta la propuesta de atención educativa a la diversidad, éstas abren la posibilidad de buscar alternativas de explicación e interpretación que permitan comprender la dinámica de la sociedad de hoy. Esto llevó a mencionar la necesidad de emplear nuevas herramientas teóricas y metodológicas, señalando que para el caso de esta tesis será la teoría de los sistemas sociales autopoieticos de Niklas Luhmann la que se empleará. El desarrollo de esto constituye el siguiente capítulo del trabajo y serán los lentes teóricos con que se abordará el problema de investigación.

Finalmente cabe decir que en este capítulo se siguió una de las recomendaciones de Morín (1999): contextualizar los problemas de investigación para la mejor comprensión de las cosas.

## CAPÍTULO 2. PERTINENCIA DE INCORPORAR NUEVAS HERRAMIENTAS TEÓRICAS Y CONCEPTUALES PARA ANALIZAR LA SOCIEDAD DE HOY. LA TEORÍA DE LOS SISTEMAS SOCIALES AUTOPOIÉTICOS

En un contexto en donde se menciona la carencia de herramientas teóricas y conceptuales que ayuden a comprender la dinámica social de hoy, la intención de este capítulo es indicar que la teoría de los sistemas sociales autopoieticos de Niklas Luhmann, puede constituirse en una alternativa para hacer frente a esta situación. Lo anterior se debe a que esta teoría, como se podrá ver, tiene una pretensión particular y se aleja de la tradición clásica de la sociología en su construcción y contenido.

Así, el propósito que persigue Luhmann con su propuesta teórica es con el que se inicia el capítulo. En este apartado se podrá ver, que lo que busca no es otra cosa que la posibilidad de desarrollar una teoría social que describa de la mejor manera posible lo que sucede en la sociedad contemporánea. Para ello como se mencionará, incorpora nuevos conceptos; pues para él, los enfoques clásicos de la sociología no ayudan a comprender lo que está sucediendo actualmente.

La razón de esta afirmación está en que la sociedad actual, no es la misma para la que escribieron los principales exponentes de la sociología como Durkheim, Weber o Marx; ésta ha evolucionado a tal grado que enfrenta hechos que nunca antes se habían visto. A partir de esto, se incluirá un apartado que hablará de la actualidad de la teoría; cuya aparición es relativamente reciente en el mundo de habla hispana. Bajo este marco, se desprende la idea y la necesidad de incorporar y aprovechar el potencial teórico y conceptual proveniente de otras disciplinas científicas; por lo que se señalará de manera general, que la construcción de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos se aleja de la tradición sociológica y se vale de los modernos avances científicos provenientes de la biología, la cibernética y las teorías de sistemas, la evolución, la diferenciación y la comunicación para su edificación.

Una vez expuesto este panorama general de la teoría, se pasará a indicar los principales conceptos que se consideran importantes en el acercamiento a su comprensión y que posteriormente se emplearán para el análisis del problema de investigación. En esta perspectiva, los conceptos que se incorporarán son: sentido, diferencia sistema/entorno,



autopoiesis, acoplamiento estructural y clausura de operación. Esto no significa que no haya otros que se incluirán como comunicación, código o programa<sup>1</sup>; pero la presentación de los primeros en este capítulo, se debe a la relevancia que tienen para comprender la operación del sistema, a que ofrecen un panorama general de la teoría y a que podrían considerarse, los conceptos claves que la caracterizan.

Un aspecto relevante a mencionar, en este conjunto de ideas y como parte metodológica de la teoría, es que los conceptos se entienden a partir de la relación que guardan con los demás; por ello, este apartado concluirá con una referencia a la relación que se da entre los conceptos expuestos.

Finalmente, todo esto permitirá señalar en el último apartado del capítulo, que la teoría de los sistemas sociales puede ser una ventana distinta que permite acercarse a comprender la dinámica de la sociedad de hoy; incluyendo desde luego la educativa, que se plasma en un problema de investigación en particular. Así, este capítulo constituirá los lentes teóricos con los cuales se analizará el objeto de estudio.

## **I. Pretensión de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos**

Junto a la situación contextual descrita en el primer capítulo, se encuentra otro de los aspectos que se destaca en la caracterización de la sociedad contemporánea: la carencia de herramientas teóricas y conceptuales que ayuden a comprenderla dado su dinamismo y complejidad. Bajo esta consideración, cabe preguntarse: ¿cuál sería el andamiaje teórico, conceptual y metodológico que puede contribuir a comprender la dinámica social de hoy con sus riesgos, antagonismos y paradojas?

Una posibilidad la constituye la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann, dado que es una propuesta teórica construida específicamente para intentar comprender la sociedad actual; de tal forma que se trata, como lo menciona Rodríguez (2007: VIII), de «... un cambio de paradigma respecto a la teoría sociológica contemporánea, cuyos conceptos ya no sirven para entender las condiciones de la sociedad actual (...) Nada nuevo se podrá conseguir si se insiste en mirar la actualidad con los ojos del pasado».

---

<sup>1</sup> Que se incluyen en capítulos subsecuentes y tienen la finalidad de darle un mayor sustento al análisis que se estará desarrollando.

En esta perspectiva, conviene señalar que para algunos investigadores la propuesta teórica de Luhmann es el intento más serio, después de Parsons, de elaborar una teoría total de lo social: «(…) el impacto de la obra de Luhmann en la sociología contemporánea es innegable. Desde Parsons, la disciplina no había conocido una empresa teórica de tal envergadura» (Galindo, 2007: XXIII). En esta misma perspectiva Gripp-Hagelstange (2004: 27-28) señala que:

(…) la teoría de sistemas es una teoría del mundo que no deja fuera ninguna cosa (...) es una teoría con pretensión de universalidad, [esto] no significa reflejo de la realidad total del objeto, ni tampoco agotamiento de todas las posibilidades de conocimiento del objeto, y de allí que tampoco pretenda ser la única teoría verdadera en relación con otras empresas teóricas. Pero sí pretende universalidad de comprensión del objeto en el sentido de que como teoría sociológica trata el todo social y no sólo segmentos.

Este cambio y pretensión teórica, se justifica desde el momento mismo en que se señala que la sociedad contemporánea no es la misma en la que vivieron y para la que escribieron los clásicos de la sociología, como lo indica el propio Luhmann (1996b, 11): «La sociedad que observamos hoy ya no es la de Marx, la de Weber, la de Durkheim. Y con mayor razón tampoco es la de la razón ilustrada o de la revolución francesa. El pasado ha perdido más que en cualquier otro periodo precedente, su fuerza vinculante, y eso también es válido en lo que se refiere a los criterios de valor que fueran el fundamento de la búsqueda de la racionalidad. (...)».

Por consiguiente, lo que importa resaltar de la obra de Niklas Luhmann, es la intención de forjar una propuesta teórica general de la sociedad, con la cual se puedan analizar diferentes fenómenos sociales a partir de un mismo conjunto de nociones; por lo tanto interesa «(…) interpretar [los] hechos más heterogéneos con los mismos conceptos y, por consiguiente, garantizar la posibilidad de comparación de contextos relacionales muy diversos. Esta intención de tratar lo extremadamente diverso como algo todavía comparable se acoge al método de la comparación funcional (...) [porque] refleja peculiaridades de la sociedad moderna (...) [que] se caracteriza por la autonomización funcional y la clausura operativa de sus sistemas parciales más importantes. Sus sistemas funcionales quedan en libertad de auto-organizarse y de auto-reproducirse». (Luhmann, 2007: 26)

En este contexto, se busca construir una nueva perspectiva teórica que permita acercarse a comprender la sociedad contemporánea, y si bien la propuesta se hace desde la sociología, es importante indicar que aprovecha el arsenal de conceptos novedosos provenientes de otras disciplinas científicas – como la autopoiesis de la biología, la observación de segundo orden de la cibernética, la distinción sistema/entorno de la

teoría de sistemas y de la teoría de la distinción, el cálculo de la forma de las matemáticas, el acoplamiento estructural de la teoría de la evolución, los medios de comunicación simbólicamente generalizados de la teoría de la comunicación, entre otros -, con el único propósito de poder describir y explicar mejor como es la dinámica social actual, como opera la sociedad de hoy<sup>2</sup>. (Fuchs, 1998; Gripp-Hagelstange, 2004)

De esta forma, se abre la posibilidad de observar y describir la sociedad contemporánea y su particular problemática desde otro ángulo, con otros “lentes teóricos”, con una mirada que pretende ser diferente. En este contexto, vale la pena hacer un par de preguntas: ¿qué tan “nuevos” son los conceptos y en sí, la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann que se pretenden emplear como fundamento en esta investigación? Pero sobre todo, ¿qué tan diferente es esta propuesta teórica y qué ofrece para acercarse a la realidad social de otra manera?

## **II. La teoría de los sistemas sociales autopoieticos: una propuesta que se aleja de la sociología clásica**

### ***1. Actualidad de la teoría. Una breve referencia***

Para responder a las preguntas anteriores, es posible señalar en primer lugar, que la teoría en sí tiene poco de estarse discutiendo en círculos académicos o disciplinarios más amplios; ha tenido poca difusión, sobre todo en los países donde se habla español, aunque el autor tiene una serie de textos desde la década de los 80. Sin embargo, es importante reconocer que está adquiriendo más presencia y se están utilizando diversos referentes para analizar aspectos de la sociedad de hoy; parafraseando a Galindo (2007), se puede decir que en los últimos años la “industria Luhmann” ha crecido, pues se encuentran con relativa facilidad introducciones a la teoría de sistemas o artículos en revistas en donde es difícil no encontrar alguna referencia a esta propuesta teórica.

---

<sup>2</sup> De esta manera, el empleo de la teoría de sistemas o mejor dicho de algunos de sus conceptos dado que es una propuesta teórica de gran envergadura y con muchas posibles aplicaciones en el campo de las ciencias sociales, incluida la educación, se podrá observar en los subsecuentes capítulos; en este apartado solamente se indican algunas de sus características principales, a fin de tener un panorama general de la propuesta y justificar su uso en la investigación.

En el caso de la educación, a nivel de ejemplo, se puede considerar a Corsi (2002) y Ontiveros (1997) que emplearon la teoría de los sistemas sociales autopoieticos, como marco teórico en sus respectivas tesis doctorales<sup>3</sup>. Por lo que se puede decir que la teoría es de reciente incorporación en el análisis de sociedad actual; con la finalidad puntualizar más esta situación, conviene retomar lo que Rodríguez (2007: XVII, subrayado del autor) señala con respecto a la obra a la que Luhmann dedicó toda su vida y que tiene poco tiempo de haber aparecido en el mundo de habla hispana:

—La sociedad de la sociedad' es la obra de toda una vida académica dedica al estudio de los fenómenos propios de la sociedad moderna y los procesos que llevaron a ella (...) La traducción al español **a diez años de aparecido su original** pone a disposición de la sociología iberoamericana un pensamiento ágil, profundo y estimulante, ya que ha dado frutos de importancia en el continente (...) Esta traducción indudablemente multiplicará el número de investigaciones guiadas por él e incentivará la crítica y el afán de superarlo, haciendo crecer la disciplina”.

Como se puede observar, esta propuesta teórica hace su aparición relativamente hace poco tiempo y como lo expresa Rodríguez, se espera que pueda ser una guía que estimule el análisis sobre los fenómenos de la sociedad de hoy; cuál es la posibilidad de que esta teoría se vuelva un paradigma dominante en el campo de la sociología, es algo que como bien lo señala Galindo (2007) el tiempo lo dirá. Lo que es un hecho innegable, es que actualmente la obra de Niklas Luhmann no puede pasar desapercibida en el campo y los análisis sociológicos que se hacen de los fenómenos y situaciones por los que atraviesa la sociedad contemporánea.

---

<sup>3</sup> Las referencias completas están en la bibliografía. También hay algunos artículos en donde se relaciona la teoría de sistemas de Luhmann o determinados conceptos de ésta con diferentes aspectos de la educación; por ejemplo: “Las relaciones sistémicas: sistema educativo/sistema cultural. Relación sistema/entorno: acoplamiento estructural. Una propuesta de análisis teórico, sobre la categoría sistémica de complejidad” de Sergio Antonio Camarena (2007); “Las universidades desde la teoría de los sistemas sociales” de Paulus Nelson (2006); “Percepciones emergentes y sistema educativo. Un texto aproximado al pensamiento de Niklas Luhmann” de Francisco Bojorquez (2006); “Un horizonte para pensar la educación en contexto de complejidad social: los aportes de Niklas Luhmann” de Josefina Granja (2002); “La teoría de la educación de Niklas Luhmann”, de Beatriz Elena García (s/f); “¿Puede jugar la televisión un papel educativo” de Angélica Tornero (1998); entre otros. Lo anterior muestra que hay un intento de analizar diferentes aspectos del fenómeno educativo o del sistema educativo desde el referente teórico de Luhmann; sin embargo, como se señaló en la estrategia metodológica en palabras de Carles-Melich, en pedagogía Luhmann sigue siendo aún desconocido.

## 2. Construcción teórica y conceptual que se aleja de la tradición sociológica

Con la intención de continuar respondiendo a las preguntas, se puede decir parafraseando a Fuchs<sup>4</sup> (1998) que mientras muchas de las actuales discusiones en sociología se centran en la reinterpretación o reconstrucción y síntesis de los clásicos, Luhmann ancló su trabajo en los recientes desarrollos de la teoría general de sistemas, la cibernética, la epistemología biológica, la teoría de la comunicación y la evolución; así como de la información y la diferenciación. Es decir, buscó en otras áreas del conocimiento distintas a la tradición sociológica, la fundamentación científica que permitiera analizar los hechos sociales contemporáneos de una manera más pertinente; el propio Luhmann (1996b: 12) señala esto de la siguiente manera:

–Es verdad que el programa teórico de los clásicos de la sociología permanece ejemplar y nunca ha podido igualarse, pero los instrumentos empleados ya no son los adecuados para las tareas actuales. Debería de poder hacerse algo similar de manera completamente diferente”.

Y eso fue precisamente lo que intentó hacer, como diría Izuzquiza (1990b: 9): “Toda la obra de Niklas Luhmann supone el intento de elaborar una teoría general de la sociedad (...)”.

El propio Luhmann (2007: 19 y 20) expone esta intención diciendo que:

La sociología – en su actual comprensión de ser ciencia – difícilmente puede hacer a un lado la pretensión de explicar fenómenos de la realidad social. Esto requiere, a su vez, que los fenómenos que han de explicarse se delimiten frente a los otros fenómenos, y que de la manera más precisa se delimiten sus rasgos distintivos.

A partir de estas referencias, es como se puede comprender la gran cantidad de conceptos que se incluyen en la teoría social de Luhmann, alrededor de 65<sup>5</sup>. Desde luego que esto no significa que todos sean originarios de esta propuesta teórica; pero sí es importante señalar que muchos de ellos recibieron una resignificación o mejor dicho, adquirieron otro sentido en el momento mismo en que se utilizaron (y se utilizan) para describir los fenómenos de la sociedad actual. (Corsi, *et al.* 1996)

---

<sup>4</sup> La referencia es tomada de la traducción e introducción que hace Stephan Fuchs a un artículo de Luhmann titulado *Tautology and Paradox in the Self-descriptions of Modern Society*. La interpretación que se hace en este documento es responsabilidad del autor.

<sup>5</sup> Esta cantidad es de acuerdo al glosario escrito por Giancarlo Corsi, Elena Esposito y Claudio Baraldi; *GLU: Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann*; que es uno de los glosarios más completos sobre la teoría de este autor y en el cual, él mismo participa escribiendo el prefacio. Sobre la cantidad de conceptos y su relación, conviene destacar lo que estos autores señalan al respecto: “(…) una complejidad extrema - de la teoría de Luhmann - se expresa por una parte en el elevadísimo número de conceptos que la constituyen (...) y por la otra (y este es el aspecto teórico más relevante) en la multiplicidad de relaciones y dependencias recíprocas que ponen en relación a tales conceptos”. (Corsi *et al.* 1996: 15)

De esta manera, la construcción de un paradigma acorde a la dinámica de la sociedad contemporánea y que por ello sea pertinente para su descripción, empleando una serie de conceptos novedosos provenientes de áreas distintas a la sociología, pero adecuándolos a las necesidades de ésta; es una de las características principales de la propuesta teórica de este autor. Esto es lo que va marcando la diferencia, simplemente para ilustrar como se va distinguiendo, conviene retomar lo que señala Gripp-Hagelstange (2004: 19) respecto a las diferencias entre Luhmann y Habermas:

Lo central en la controversia entre estos dos pensadores es, por una parte, la concepción acerca de lo que deba ser la racionalidad y, por la otra, el estatuto del sujeto en la realización racional de la sociedad (...)

El aspecto principal de la argumentación habermasiana se centra en dos puntos: 1) el elemento ulterior de la sociedad (...) es el ser humano; o aún con más precisión: el sujeto actuante capaz de comunicarse; 2) el ser humano desde el momento en que dispone del lenguaje puede lograr un auténtico acuerdo intersubjetivo (...)

Para Niklas Luhmann, por el contrario, la teoría no reconoce en el sentido de la tradición ningún elemento último [de carácter ontológico] (...) [en] Luhmann ya no se trata más de un sujeto capaz de la acción comunicativa como elemento último de una teoría de la sociedad (...)

En este contexto, la pregunta obligada es: ¿sí el sujeto no es el elemento último de la teoría de la sociedad, entonces cuál es? La respuesta de Niklas Luhmann es sencilla: el sentido; el sentido que se da en la comunicación: “(..) sin hacer uso del sentido ninguna operación de la sociedad puede surgir” (Luhmann, 2007: 27)<sup>6</sup>. Así, Luhmann reconoce la comunicación en general, pero de manera más precisa el sentido como el elemento que hace posible la sociedad, el cual no está en manos de los hombres, sino del propio sistema de comunicación que evoluciona y crea sus propias reglas de operación, que se instala por encima de los individuos. (Torres, 1993)

En consecuencia, esta perspectiva constituye uno de los principales aspectos que diferencian a esta propuesta teórica, pues como se pudo apreciar el sentido comunicativo no se encuentra o mejor dicho no lo otorgan los individuos; sino el propio sistema de la comunicación. Es por ello que Luhmann (2007) considera que la comunicación es lo genuinamente social.

Así, desde esta perspectiva teórica se puede decir que el sentido es el elemento último de la sociedad o mejor dicho, la operación propia de la sociedad porque permite la reproducción de esta misma operación; es decir, en el momento mismo en que se pone

---

<sup>6</sup> Este aspecto se profundiza en el siguiente subapartado, de hecho es con el que inicia.

en marcha el sentido comunicativo, lo único que se puede esperar de ello es que genere más sentido comunicativo. Por lo tanto, éste se ubica fuera de los sistemas psíquicos, pero no fuera de la sociedad, que es la comunicación.

La comunicación es genuinamente social, ya que tiene como supuesto la existencia de un sistema social de comunicación, para que cada individuo lo actualice. La comunicación no se distingue porque produzca una conciencia común colectiva, en el sentido de una total compatibilidad con toda la complejidad subjetiva de los individuos; [por ello], la comunicación se sitúa por encima de los estados psíquicos divergentes. [Así], la comunicación se instaura como un sistema emergente en el proceso de la civilización. (Torres, 1993: 16)

A partir de estas reflexiones, es como se puede observar que otro elemento más que caracteriza y diferencia la propuesta teórica de los sistemas sociales autopoieticos, es el sentido; con el cual se inicia el tercer apartado del capítulo, en el que se exponen los conceptos que se pueden considerar básicos de esta propuesta teórica.

### **III. Elementos básicos de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos**

Si bien la teoría de Luhmann contiene una diversidad de conceptos, ciertos investigadores como Izuzquiza, 1990; Galindo, 2007; Rodríguez, 2007 y Torres, 2008 entre otros, mencionan que podrían considerar algunos de ellos como básicos o esenciales, tales como la comunicación, la diferencia sistema/entorno, el medio y la forma, el código, el sentido, la clausura operativa, la autopoiesis, la autorreferencia y heterorreferencia y la observación<sup>7</sup>.

Bajo esta perspectiva, el trabajo de tesis no incorporará a todos estos, sino sólo aquellos que permiten y contribuyen a la comprensión y explicación del tema de investigación propuesto; es decir, que ayuden a responder a las preguntas, a corroborar o desmentir los supuestos de análisis y a alcanzar los objetivos señalados. Esta forma de proceder está en correspondencia con lo que el propio Niklas Luhmann (1996b: 13) advierte sobre su propuesta teórica: «No existen certezas a priori y ni menos un principio fundante: todos los conceptos se clarifican sólo como momentos de distinciones, como señales de

---

<sup>7</sup> Es conveniente señalar, que no todos coinciden en estos conceptos, incluso algunos investigadores le otorgan más importancia a unos que a otros e incorporan algunos más; aspecto que se da en cualquier trabajo de corte teórico. La nota simplemente tiene la intención de señalar que aún falta camino por recorrer y que muestra la complejidad del planteamiento.

reconocimiento de diferencias y como puntos de partida para abrir y ejecutar opciones ulteriores”.

De esta manera, se puede decir que cada concepto se clarifica a partir de los otros; pero además y esto tal vez sea lo más importante, cada noción que se emplea es un momento de distinción que sirve para el reconocimiento de diferencias y constituye el punto de partida para nuevas distinciones; en consecuencia, los conceptos básicos que se considerarán son: el sentido, la diferencia sistema/entorno, la autopoiesis, el acoplamiento estructural y la clausura operativa.

Estos conceptos se incorporan porque permiten brindar un panorama general de la propuesta teórica de Luhmann, porque ayudan a conocer parte de sus postulados y principios y porque conducen a describir y a analizar el fenómeno social que se investiga. Sin embargo, es conveniente señalar que no son los únicos que se emplearán en la tesis, ya que en los subsecuentes capítulos se integraran otras nociones con la finalidad de darle consistencia y coherencia al análisis e interpretación que se haga.

### ***1. El sentido***

Este concepto es central en el pensamiento de Luhmann, pues es lo que permite o hace posible toda su construcción teórica; Torres (2008: 1) lo señala de la siguiente manera: “La teoría del sentido es la responsable de todas las posiciones teóricas y metodológicas de su sistema de pensamiento (de Niklas Luhmann), además de ser el trazo que organiza la arquitectura total (...)”. A este respecto, el propio Luhmann (2007: 27) indica que: “(…) ni la teoría ni la sociedad misma pueden sobrepasar lo que siempre queda presupuesto como sentido (...)”.

Si bien el sentido es el que permite la organización de la estructura teórica y que sin él no es posible ninguna operación en la sociedad; es conveniente señalar que éste es entendible sólo cuando entra en contacto con otros conceptos de la teoría, como lo indica Corsi, *et al.* (1996: 15):

—Cada una de las nociones clave de la teoría de Luhmann puede definirse solamente con referencias a las otras: el concepto de sentido, por ejemplo, no puede entenderse apropiadamente sino se toma en cuenta el de complejidad, al



que están conectados los de selección y contingencia, los cuales a su vez presuponen el de sentido (...)"<sup>8</sup>.

Por esta razón, el sentido en la propuesta de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos adquiere un significado distinto, como lo indica Torres (2008: 1): -Respecto a otras tradiciones de pensamiento el concepto de sentido goza en Luhmann —si pudiera decirse así— de un estatus especial. En el plano del sentido no se trata ni de información ni de significados ni de cultura, sino de cómo en absoluto se lleva a cabo en el mundo la constitución de sentido". Por ello, el sentido se entiende como (-..) una **forma de operación histórica**, y sólo su utilización enlaza el surgimiento contingente y la indeterminación de aplicaciones futuras" (Luhmann, 2007: 30, subrayado del autor). Pero, ¿qué significa esta concepción en la perspectiva teórica de los sistemas sociales autopoieticos?

Si se parte de que para Luhmann (2007) - siguiendo a Spencer-Brown -, la forma es el trazo de una distinción (que incluye dos lados); que una operación es la reproducción de un elemento de un sistema autopoietico con base en los elementos del sistema mismo (el presupuesto para la existencia del sistema) y que la parte histórica la concibe como evolución (conquista a través del tiempo), además de que el sistema de comunicación es lo que hace factible a la sociedad<sup>9</sup>; es posible indicar que el sentido es el trazo de una distinción, dentro de la cual se pretende reproducir un elemento del sistema de comunicación con base en los elementos del propio sistema comunicativo que ha evolucionado en el tiempo.

Así, el sentido es una distinción comunicativa que intenta reproducirse con base en otras distinciones comunicativas, a partir de las cuales se diferencian entre sí; lo que les permite adquirir una identidad que se consolida a través del tiempo, por ello puede decirse que el sentido *es la formación de estructuras semánticas históricas*. Lo anterior, permite hacer observable la indicación respecto a que el sentido, dentro de la

---

<sup>8</sup> A este respecto conviene señalar lo siguiente: el sentido es complejo – en el entendido de tener una variedad de alternativas para elegir -; es selectivo – dadas las alternativas que tiene y que le obligan a seleccionar -, y es contingente – porque no se puede saber qué es lo que va a elegir-. Por estas razones, se dice que el sentido es reducido y que es una conquista evolutiva del sistema de comunicación. (Luhmann, 2007: 30)

<sup>9</sup> Una descripción más amplia sobre la comunicación, se hará en el capítulo 4 ya que la intención es darle sentido y consistencia a las descripciones e interpretaciones que se hagan alrededor del sistema educativo; aquí baste indicar que: -El sistema sociedad no se caracteriza entonces por una determinada 'esencia', ni mucho menos por una determinada moral (...), sino únicamente por la operación que produce y reproduce a la sociedad: eso es la comunicación". (Luhmann, 2007: 48)

teoría de los sistemas sociales autopoieticos, se entiende apropiadamente cuando se conecta a otros conceptos de la misma propuesta teórica.

En este marco, dado que el sentido es una forma de operación histórica, es posible indicar que en la sociedad contemporánea éste se encuentra ya instaurado, por lo que los sistemas sociales y los sistemas psíquicos están inmersos en el mundo del sentido; es decir, en objetos empíricos, en símbolos, en signos, en números, en frases... que remiten a algo pasado (al sentido ya conocido, ya probado) y cuyos resultados están disponibles en la actualidad. (Luhmann, 2007: 30)

De tal manera que el sentido permite indicar y señalar distinciones, que traen consigo una significación que se ha adquirido a lo largo del tiempo y que ha evolucionado hasta convertirse en símbolo, en signo, en frase; a partir de la cual, adquiere una identidad que la distingue de otra y que orienta el comportamiento y las expectativas tanto de los individuos (sistemas psíquicos) como de los sistemas sociales. (Luhmann, 2007; Torres, 2008)

Así al hablar del sistema educativo por ejemplo, si se indica maestro la referencia inmediata es al individuo que se dedica a enseñar<sup>10</sup>; en su contraparte se encuentra el alumno<sup>11</sup>, que refiere de manera automática al aprendiz, a la persona que aprende. Desde luego que el sentido que tienen estos términos, ha pasado por un largo proceso de evolución y socialización hasta convertirse en lo que hoy remiten de manera inmediata.

---

<sup>10</sup> Actualmente los términos de profesor, docente o maestro se utilizan prácticamente como sinónimos y remiten a la persona con autoridad y práctica en la enseñanza; Diccionario de Ciencias de la Educación. El sistema educativo mexicano define al maestro como la "persona que participa en el proceso de enseñanza y aprendizaje impartiendo conocimientos y orientando a los educandos". SEP-SPC, Glosario de términos. En esta misma perspectiva, se puede encontrar la definición de personal docente que se encuentra en el glosario del Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2002: "El personal docente se refiere al personal profesional involucrado directamente en la enseñanza de los estudiantes (...)".

<sup>11</sup> Al igual que en el caso del maestro, el alumno también cuenta con sinónimos como estudiante o educando e incluso en algunas ocasiones, con discípulo; aunque es menos común. De acuerdo al Diccionario de ciencias de la educación, alumno es la "persona que recibe educación en un centro escolar (...) receptor de influencia educativa sistematizada fuera del hogar y de la influencia familiar. [Así, se relaciona con respecto a] un maestro, una materia que esta aprendiendo o una escuela, clase, colegio o universidad donde estudia". Con base en ello se puede comprender un poco más definiciones como: "Alumno, es la persona matriculada en cualquier grado de los diversos niveles, ciclos educativos y servicios del Sistema Educativo Nacional". SEP-SPC, Glosario de términos; o estudiante: "cualquier individuo que participa en los servicios educativos (...)". Glosario del Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2002.

A partir de esto, es posible indicar que el sentido que tienen - una vez que se ha instaurado en el sistema de comunicación de la sociedad contemporánea en general y del sistema educativo en particular - ha permanecido prácticamente inalterable, diferenciado y con una identidad particular; ya que aún cuando se dice que tanto el profesor como el alumno aprenden, la diferenciación de funciones dentro del sistema educativo se conserva. Muestra de ello es que ambos términos o para decirlo apropiadamente de acuerdo a la teoría de sistemas sociales, esta unidad de la diferencia maestro/alumno<sup>12</sup> orienta los comportamientos y expectativas de estudiantes y profesores (que son sistemas psíquicos) y del propio sistema educativo, tal como se ha podido observar en las referencias a pie de página.

Lo anterior permite hablar de una estructura de organización propia del sistema educativo, de diferenciación de funciones y de la orientación de expectativas y comportamientos. De esta manera, es conveniente señalar, que el sentido es importante desde la perspectiva de la teoría de los sistemas sociales de Luhmann, porque su empleo permite que el mundo se haga accesible; es decir, manejable, entendible y con la posibilidad de orientarse en él. (Luhmann, 2007)

Asimismo como ya se dijo, es la condición y el ámbito desde donde se pueden o de hecho se orientan las expectativas y comportamientos, tanto de los sistemas psíquicos como de los sistemas sociales; de esta manera, permite hacer comprensible y posible una característica esencial de los sistemas dotados de sentido (sistemas sociales y sistemas psíquicos): la unidad de la diferencia actualidad/potencialidad o realidad/posibilidad (Luhmann, 2007; Corsi, *et al.* 1996). Sobre dicha unidad Jokisch (s/f) señala lo siguiente:

–*Sentido* llamamos a aquella operación de un contexto de referencias que relaciona, desde la posición del presente, lo *fácticamente dado* con lo *potencialmente posible* (...) Dado que la operación de la referencia tiene lugar en el presente inmediato, surge, debido a ello, el problema de la complejidad de la sincronización de la simultaneidad de *hechos determinados* y de *posibilidades indeterminadas* en una unidad del sentido, misma que se puede formar como unidad solamente mediante la reducción de su complejidad. Por lo tanto, el sentido es siempre un sentido reducido”.

---

<sup>12</sup> Se dice unidad de la diferencia, porque como se ha podido observar, un término remite a otro y por lo tanto, cualquiera de ellos, no podrá comprenderse el otro; por esta razón, se dice que forman una unidad, pero cuya cohesión está dada por la diferencia.

En este contexto, es importante señalar que la unidad de la diferencia actual/posible, siempre se renueva y se hace factible en las operaciones del sistema. Así, el sentido permite un doble movimiento, pues consiente trascender de lo actual a lo posible y lo posible actualizarlo; este movimiento es lo que le permite constituirse como un médium. (Luhmann, 2007: 32)

Lo anterior lleva a señalar que cuando se habla del sentido en esta propuesta teórica, se hace referencia a un orden emergente comunicativo que no esta en los individuos; sino en el sistema social omniabarcador: el sistema de comunicación. “De aquí que la sociedad sea un sistema que se autoproduce a partir de un solo tipo de operación, la comunicación de sentido; [de esta forma], los límites de la sociedad están trazados de manera completamente clara e inequívoca, por el modo de operación del comunicar”. (Torres, 2008: 20)

En este contexto, es posible identificar al sentido como un elemento (o el elemento) de la comunicación a través del cual se hace accesible el mundo, se hace posible su orientación en él; de hecho, el sentido es el que ayuda a definir el horizonte de posibilidades hacia donde se orientan los sistemas sociales y psíquicos, ya que como lo dice el propio Niklas Luhmann (2007: 29, 32): “(…) en el sentido se integra una condensación selectiva y una generalización de la comunicación (…) Hablando de sentido se tiene entonces en mente algo tangible (denominable, distinguible), y esto significa también que con la tesis del sentido se restringe todo lo que es posible resolver a través de la sociedad: la sociedad es un sistema que establece sentido”.

Así, la comunicación y por supuesto dentro de ésta el sentido, cobra vital relevancia. Sin embargo, se puede decir que esto no es nuevo pues desde tiempo atrás se decía que lo simbólico o el sentido es lo que guía a la sociedad (Giménez, 2007); pero lo distinto en Luhmann es que la comunicación y por lo tanto el sentido, no se encuentran en los individuos, sino en el propio sistema de comunicación como ya se señaló anteriormente<sup>13</sup>. En palabras de Fuchs (1998: 2, subrayado del autor), esto significa que:

El orden social no descansa sobre la exclusión de los malos entendidos, del conflicto, de la desviación o del desacuerdo; sino sobre lo que **los sistemas de**

---

<sup>13</sup> Para complementar esta idea, conviene retomar lo que señala Torres (1993: 16) al respecto: “La comunicación es genuinamente social, ya que tiene como supuesto la existencia de un sistema social de comunicación, para que cada individuo lo actualice (...). [Así], la comunicación se instaura como un sistema emergente en el proceso de la civilización. Los seres humanos se hacen dependientes de este sistema emergente de orden superior, con cuyas condiciones pueden elegir los contactos con otros seres humanos”.

**comunicación** deciden acerca de cómo manejar la desviación, el conflicto o el mal entendimiento.<sup>14</sup>

Es de esta manera como el sentido adquiere mayor importancia pues permite la operación de los sistemas sociales y le da dinamismo; ya que como Corsi, *et al.* (1996: 47 y 48) lo indican: “La comunicación es la operación específica que identifica a los sistemas sociales: no existe sistema social que no tenga como operación propia la comunicación y no existe comunicación fuera de los sistemas sociales (...) Sin la producción de comunicación no existen sistemas sociales”.

Bajo esta perspectiva, es como se puede apreciar que cuando se habla del sentido, se hace referencia a actos comunicativos y a diferentes procesos y funciones; por ejemplo, se habla del sentido como un médium que oscila entre dos valores actualidad/potencialidad o realidad/posibilidad y que puede iniciar su constitución partiendo de cualquiera de ellos. También se señala que éste hace posible la comprensión del mundo, de poder situarse en él, de orientarse por símbolos, signos, frases; en este contexto, es una guía que orienta el comportamiento y las expectativas, tanto de los sistemas psíquicos (individuos) como de los sistemas sociales.

En consecuencia, es posible decir que no se está hablando de un concepto estático, sino más bien de una noción que en sí misma conlleva el movimiento y que en su constitución y orientación es dinámica. Es un elemento de la teoría de los sistemas sociales que se vincula directamente con el sistema de comunicación y se le concibe como un orden emergente de la propia evolución comunicativa; lo cual permite condensar selectivamente términos o mejor dicho, construcciones semánticas históricamente evolucionadas que se instauran como generalizaciones a través del tiempo.

Así, el establecimiento del sentido es de un dinamismo perenne, sea que se observe desde el punto de vista como elemento de la comunicación que permite hacer accesible el mundo y orientarse en él, sea que contribuya a configurar un horizonte de posibilidades y expectativas, sea que se constituya como un médium para actualizar y potencializar la evolución de los sistemas dotados de sentido.

---

<sup>14</sup> La referencia en inglés es la siguiente: “Social order does not rest on excluding misunderstanding, conflict, deviance, or Disappointment but on communication systems deciding how to handle deviance, conflict, and misunderstanding”. La traducción es del autor.

Esta forma de concebir y de señalar como se instaura el sentido en la sociedad desde la teoría de los sistemas sociales, es una aproximación de algo que es mucho más complejo<sup>15</sup>; la intención de presentarlo en este trabajo de investigación, es sólo para ilustrar una parte importante de la teoría e indicar que las descripciones y análisis que se hagan en los capítulos subsecuentes, están escritos desde esta perspectiva.

Finalmente, si bien el sentido puede considerarse como un elemento constitutivo de la teoría de los sistemas sociales que propone Luhmann, éste por sí solo no hace posible tal propuesta; ya que tiene que estar acompañado de un conjunto de conceptos, entre los que destacan la diferencia sistema/entorno, autopoiesis, acoplamiento estructural y clausura operativa que enseguida se describirán.

## **2. Diferencia sistema/entorno**

Otro de los conceptos que necesariamente se tienen que presentar para acercarse a entender de mejor manera la propuesta teórica de Luhmann, es la distinción sistema/entorno. Algunos investigadores como Gripp-Hagelstange (2004) señalan que este es el punto de partida de la teoría de los sistemas sociales; sin embargo, como ya mencionó anteriormente, la distinción sistema/entorno forma parte del conjunto de conceptos claves que son importantes de referenciar para su mejor comprensión, sin que ello implique una mayor jerarquía o relevancia. En todo caso, se tendría que indicar que este concepto – como el de sentido – se comprende a partir de otras nociones de la misma propuesta teórica, particularmente de las de autopoiesis, acoplamiento estructural y clausura operativa, que también forman parte de este subapartado.

En esta perspectiva, la descripción de esta unidad de la diferencia se puede comenzar señalando que no hay sistema si no hay un entorno del cual distinguirse, diferenciarse; de tal manera que sólo es posible la existencia de los sistemas a partir de un entorno. Pero éste último no debe entenderse como algo de menor jerarquía, pues como lo señala Luhmann (2007: 43): «... la distinción sistema/entorno no puede revestirse con primacías de

---

<sup>15</sup> Un trabajo más extenso y de un análisis mucho más fino sobre la cuestión del sentido, se encuentra en Torres, Javier (2008). *El sentido como 'la diferencia específica' del concepto de observador en Luhmann*; en donde el autor relaciona la cuestión del sentido con cada una de las categorías principales o presupuestos principales de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos de Niklas Luhmann. Desde luego que la otra referencia obligada es *La sociedad de la sociedad*, del propio Luhmann.

importancia, no puede jerarquizarse' (...) pues debe aclararse que sistema y entorno, en cuanto constituyen los dos lados de una forma, se hallan sin duda separados, pero no pueden existir sin estar referidos el uno al otro".

Así cada uno de los sistemas sociales, llámese educativo, jurídico o económico no pueden describirse, no pueden indicarse y diferenciarse si no es a partir de un entorno que le es propio y que se constituye a partir de sus operaciones; pues siguiendo a Corsi, *et al.* (1996: 148): "Un sistema no puede darse independientemente de su entorno, en cuanto que se constituye precisamente al trazar, mediante sus operaciones, un límite que lo distingue de lo que como ambiente, no le pertenece. Ningún sistema puede operar fuera de sus límites: sin un entorno del cual distinguirse no sería posible identificar un sistema (...)".

De tal manera que cada sistema define su propio entorno, se diferencia de él a través de lo que operativamente indica que le pertenece; por lo que es posible decir, siguiendo a Luhmann (1991), que el entorno es mucho más complejo que el sistema pues éste es simplemente "todo lo demás" que como sistema no le pertenece y que puede incluir otros sistemas (psíquicos y sociales). Lo anterior es válido para todos los sistemas sociales parciales de la sociedad, como el político o el económico e incluso para el sistema global de ésta que es la comunicación.

En este marco, conviene considerar que a pesar de la mayor complejidad que presenta el entorno, éste se constituye a partir de las operaciones que realiza el sistema; de tal manera que como lo señala Luhmann (1991: 192): "El entorno es un estado de cosas relativo al sistema. Cada sistema se delimita a sí mismo frente a su entorno. Por ello, el entorno de cada sistema es distinto. [Pero éste], no es una unidad capaz de realizar operaciones, no puede percibir al sistema, no lo puede manejar ni puede influir sobre él. Por eso se puede decir que una referencia indeterminada al entorno permite al sistema *totalizarse a sí mismo*".

De esta manera, cada sistema constituye su propio entorno y los demás sistemas se vuelven entorno unos de otros; así, el sistema educativo por ejemplo, constituye o forma parte del entorno de los diferentes sistemas que estructuran la sociedad: el político, el del arte o el científico. Pero lo mismo ocurre de manera inversa, es decir, estos sistemas son entorno del sistema educativo que define sus propias operaciones<sup>16</sup>. Como

---

<sup>16</sup> "(...) con operación se entiende la reproducción de un elemento de un sistema autopoietico con base en los elementos del mismo sistema. [De esta manera], no existe por lo tanto un sistema sin un modo de operación propia, pero por otra parte no existe ninguna operación sin un sistema al cual pertenezca". (Corsi *et al.*, 1996: 117)

consecuencia de esto y siguiendo lo que expresaba Luhmann en la cita anterior, se puede decir que entre el sistema y su entorno (incluyendo otros sistemas) no se dan relaciones de determinación.

Por otra parte, dentro de la distinción sistema/entorno se señala que este último presenta más posibilidades de las que el sistema pueda actualizar; por ello, el sistema está obligado a efectuar constantes selecciones (Luhmann, 2007). Para ilustrar esta situación y continuar con la descripción de la distinción sistema/entorno, se presentan las siguientes reflexiones, tomando como punto de referencia el sistema educativo.

El entorno es siempre más complejo que el sistema como ya se mencionó y esta asimetría no se puede invertir; por lo tanto, ante un entorno que presenta problemas y necesidades de tipo político, económico, social o ambiental entre otros aspectos, el sistema educativo tiene que efectuar constantes selecciones. Pero además, reacciona de manera más sensible a eventos y procesos internos que a los externos, este modo de operar (seleccionar y reaccionar a eventos internos) le permiten continuar con su proceso de autoproducción y son presupuestos para la existencia del sistema mismo. Es por esto que se puede decir, que el sistema educativo presenta una relativa indiferencia a sucesos y procesos del entorno.

Así por ejemplo, reacciona de manera inmediata ante los resultados del aprovechamiento escolar de los alumnos (a propósito de las diferentes pruebas de aprovechamiento que se aplican PISA, EXCALE o ENLACE) que es un evento adjudicable únicamente a dicho sistema, que ante la crisis económica o ante los asesinatos a manos del narcotráfico; que son eventos externos al sistema y que no le son propios o no lo deberían ser, ya que el sistema educativo no tiene control sobre ellos y no pueden establecerse relaciones de causalidad entre el sistema (educativo) y su entorno (crisis económica o moral). Esto lleva a señalar que:

(...) toda operación aporta algo al proceso de diferenciación del sistema y no puede conseguir su propia unidad de otra manera. El límite del sistema no es otra cosa que la manera y la concreción de sus operaciones –que individualizan al sistema (...) Igual que los sistemas vivos, los sistemas de sentido (sistemas sociales y sistemas psíquicos) nunca pueden con sus propias operaciones exceder sus propios límites (...) [De esta manera, el sistema], advierte también la selectividad del enlace recursivo y con eso repara en aquello que no pertenece al sistema sino al entorno. (Luhmann, 2007: 54)



En el ejemplo propuesto, es indudable que el aprovechamiento escolar es una operación propia del sistema educativo, es un indicador que permite observar su desempeño, su funcionamiento y aunque dicho aprovechamiento este relacionado con aspectos ambientales y personales de los alumnos, que pueden incidir en él, es conveniente indicar que el aprovechamiento escolar es una categoría propia del sistema educativo construida a partir de sus operaciones, normas, parámetros y criterios y que por lo tanto, adquiere un sentido particular dentro de las estructuras propias de éste y de la comunicación que le es particular.

Que dicho aprovechamiento puede y tiene impacto fuera del sistema educativo, sin duda alguna también ocurre; pero el sentido que adquiere es diferente dependiendo del sistema con el que se observa. Así por ejemplo, si se describe a partir de los parámetros o referentes del sistema económico, la reflexión puede girar sobre las posibilidades de incorporación al mercado de trabajo o bien alrededor del gasto nacional, señalando que no se están teniendo los resultados esperados y que por lo tanto, puede considerarse como una inversión poco productiva<sup>17</sup>.

En este contexto, conviene señalar que ningún dato puede colocarse definitivamente en el sistema o en el entorno, sino que pertenece siempre simultáneamente a un sistema y a un entorno, puesto que ambos constituyen una unidad de la diferencia: sistema/entorno; por lo tanto, la reflexión que se haga dependerá de la perspectiva de observación<sup>18</sup>. Así, en la indicación - aprovechamiento escolar – se debe especificar el sistema con el que se está observando y la reflexión no puede basarse en el presupuesto de una realidad dada, sino que es una realidad construida a partir de los criterios, normas o postulados propios de cada sistema que especifica su forma de comunicación.

---

<sup>17</sup> Es importante recordar que el entorno no realiza operaciones, no hace observaciones; éstas sólo se pueden hacer desde un sistema. En el caso del aprovechamiento escolar que es una categoría propia del sistema educativo, esta se puede reflexionar desde otros sistemas (que son entorno del sistema educativo); pero que como sistemas dotados de sentido que generan una comunicación particular, tienen la posibilidad de hacer operaciones que permitan la elaboración de ciertos comunicados que adquieren significado a partir de los propios criterios que le son constitutivos. En este sentido es que se dice que el dato no sólo puede pertenecer al sistema del cual se deriva, sino también del entorno que hace posible la operación de ese sistema.

<sup>18</sup> La observación es una operación que permite indicar una distinción, toda distinción esta compuesta de dos lados; de tal manera que señala uno de ellos, quedando el otro como correlato, como presupuesto del primero. De tal manera que observar no es otra cosa que aplicar una distinción, como por ejemplo, la de sistemas/entorno. (Luhmann, 1991: 189)

En este contexto y para cerrar este apartado conviene señalar nuevamente que sistema/entorno guardan el mismo orden de importancia; ya que el punto de partida no es el sistema o el entorno sino la diferencia entre ellos, para lo cual 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). Sin embargo, es conveniente indicar que la distinción sistema/entorno sólo la puede llevar a cabo el sistema; es decir, sólo se puede indicar a partir de las operaciones que estos realizan (y lo distinguen del entorno) como las que se presentan a continuación.

### **3. Autopoiesis**

Como no hay sistema sin entorno, Luhmann habla de una unidad de la diferencia. Pero, ¿cómo es posible establecer esta distinción? ¿a partir de qué nociones se puede identificar lo que es propio del sistema para poder diferenciarse del entorno, pero que requiere de éste para su existencia? Una de las primeras nociones necesarias para ello es la autopoiesis, ya que como dice Luhmann (2007: 45):

La autopoiesis [no debe concebirse] como la producción de una determinada forma. Lo decisivo más bien está en la producción de una diferencia entre sistema y entorno (...); [y ya que esta distinción sólo la pueden hacer los sistemas, entonces se puede decir que] los sistemas autopoieticos son aquellos que por sí mismo producen no sólo sus estructuras, sino también los elementos de los que están constituidos – en el entramado de esos mismos elementos.

En consecuencia, el concepto de autopoiesis hace referencia a la operación que realiza el sistema para diferenciarse de su entorno y para producirse y reproducirse a sí mismo a partir de los elementos y estructuras que lo conforman; ya que como lo indica Torres (1993: 24 y 25): “La característica más peculiar de un sistema autopoietico es que se levanta por sus propios cordones y se constituye como distinto del medio circundante (entorno) por medio de su propia dinámica de tal manera que ambas son inseparables (...) Los sistemas biológicos y los sociales, debido a su constitución intrínseca, son autoreferenciales y autopoieticos. En todas sus funciones se refieren a sí mismos y producen sus elementos constitutivos a partir de los elementos de los que están compuestos. Se producen y reproducen a sí mismos. Sus operaciones y el modo de reproducción son por su misma naturaleza autónomos. La relación que entablan con el medio ambiente (entorno) la establecen según la medida de su forma de operación”.

Con base en lo anterior, se puede decir que lo que caracteriza el sistema, entre otras cosas, es la necesidad constante de distinguirse del entorno y la posibilidad de producirse y reproducirse a sí mismo; es decir, reproduce su diferencia con el entorno y emplea elementos y estructuras que lo son propios para generar esos y otros elementos y estructuras que requiera para seguir operando y evolucionando. De esta manera, ellos son a la vez productores y productos de sí mismo; por eso son llamados autopoieticos (Luhmann, 2007; Corsi, *et al.* 1996). Así, en la teoría luhmanniana los sistemas sociales son autorreferenciales y autopoieticos, es decir, todas sus operaciones están referidas a sí mismos y su objetivo es producirse de igual modo.

En un primer y breve acercamiento de estas nociones al sistema educativo, que es sobre el cual se hace el análisis en general y de la propuesta de atención a la diversidad en particular, se podría decir que existe una autonomía de dicho sistema respecto al entorno (que incluye a los demás sistemas sociales). Por ejemplo si se piensa en términos de inclusión, es posible encontrar su opuesto: la exclusión; de tal manera que - como se podrá ver en el capítulo 5 y sobre todo en el apartado III del capítulo 7, cuando se hable de la dinámica de inclusión/exclusión - al interior del sistema educativo se desencadenan ambos procesos, que se encuentran circunscritos a aspectos propios de este sistema como podría ser el aprovechamiento escolar.

Así, a partir de este indicador se desencadenan una serie de acontecimientos que al interior del sistema educativo y dado su estructura de operación, permite indicar quienes están aptos y quienes no en términos de los conocimientos adquiridos y de las destrezas o capacidades intelectuales desarrolladas para proseguir en su proceso de formación (Popkewitz 2005). Es decir, a partir de los criterios propios del sistema educativo, se señala quiénes son los que están en posibilidades de continuar en la carrera escolar y seguir avanzando en los siguientes niveles en que está estructurado dicho sistema y quienes no lo están, debido a que no llegan a cubrir los requisitos que marca el propio sistema educativo.

En este contexto, (→...) la educación tiene la posibilidad de seleccionar, es decir, de producir valoración con base en la diferencia entre mejor/peor referida al comportamiento y a los logros de los alumnos. El código de la selección no se refiere, por lo tanto, a la actividad educativa, sino a la construcción de carreras escolares y universitarias. El único modo de hacer creíble

socialmente el aprendizaje en el sistema educativo está sustentado en la comparación, la valoración y el juicio del comportamiento de los alumnos, mediante la construcción de largas y complejas secuencias de selección: en esto consiste la carrera.” (Corsi, *et al.* 1996: 72)

De esta manera se puede indicar que el sistema educativo genera sus propias condiciones de producción y reproducción, ajustándose a lo que Luhmann (1993: XXXVII) señala respecto a los sistemas autopiéticos, pues los sistemas sociales – como el educativo – son en todas sus manifestaciones sistemas autorreferenciales (todas sus operaciones involucran invariablemente una referencia a sí mismos).

En este contexto como se puede ver, sigue estando presente el concepto de autopoiesis que como se señaló anteriormente, remite a las posibilidades que tiene un sistema de producirse y reproducirse de manera autónoma; es decir, no determinado por otro sistema o por el entorno. Así, este concepto juega un papel importante para poder apuntalar la idea de que entre lo social (los sistemas económico, político, jurídico) y el sistema educativo – en este caso – no existe una relación de determinación, sino más bien de intercambio y acoplamiento, pues:

El modelo autopiético es circular, por lo que no tiene sentido hablar de causas ni efectos. Todo lo que ocurre en el sistema se encuentra determinado por su propia organización y no por las perturbaciones provenientes del medio ambiente. El sistema autopiético no es teleológico – no opera en función de un fin – se encuentra asociado a una historia mutua de cambios concordantes con el entorno. A este procedimiento se le llama <<acoplamiento estructural>>. (Torres, 1993: 25)

Este último concepto cobra especial relevancia en la argumentación en torno a la idea de presentar el sistema educativo y a los sistemas sociales como autónomos, pero con relaciones de intercambio y acoplamiento. En este marco, es conveniente analizar el siguiente concepto que fundamenta esta idea de autonomía entre los sistemas.

#### **4. Acoplamiento estructural**

Si bien se ha señalado que el sentido comunicativo tiene lugar en los sistemas por el tipo de comunicación que producen y que le es propia, que la distinción sistema/entorno sólo es posible de indicar a través de los mismos sistemas y que éstos generan sus propios mecanismos de producción y reproducción a través de las operaciones que únicamente tiene lugar en ellos; es conveniente recordar que para que haya un sistema

se necesita de un entorno, cada sistema construye el suyo, por lo que no hay sistema sin un entorno que le sea propio.

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)

En este marco, es pertinente destacar que el sistema realiza sus operaciones con total autonomía, no está determinado por el entorno, pero requiere de él para su operación. 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; ya que como lo menciona el propio Luhmann (2007: 74):

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 (...).

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) tal como se ilustró en el primer capítulo del trabajo. Así, es posible señalar que 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.

De esta manera, se vuelven las condiciones que perturban, sacuden, despiertan las potencialidades de dicho sistema para que finalmente, como lo señala Luhmann, lo estimulen a que se autodetermine; sin dejar de considerar – como ya se dijo anteriormente- que el sistema hace una selección, o sea, que incluye aspectos que el mismo considera convenientes a condición de excluir otros que no le son relevantes.

En esta perspectiva, es posible señalar que el sistema educativo tiene un acoplamiento estructural con el entorno, pues puede “aceptar” o mejor dicho, considerar las irritaciones de éste: problemas y necesidades económicas, políticas, ambientales, éticas o de cohesión social entre otras; pero no las toma en cuenta punto por punto, 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 el sistema, no lo determinan.

Esto es posible de describir a partir de considerar 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 las crisis económicas por las que ha pasado el país y la que actualmente se vive<sup>19</sup>; a pesar de un sistema político que no termina por definir con suficiente claridad y precisión las reglas y el ejercicio de la democracia<sup>20</sup>; a pesar de estar en un tejido social desigual y excluyente, con brechas entre sectores de población cada vez más amplias y prácticamente infranqueables<sup>21</sup>; a

---

<sup>19</sup> El crecimiento del PIB por habitante de 2003 a 2006 para México fue aproximadamente de 2.5% mientras que en América Latina y el Caribe fue de alrededor del 3.3%. Fuente: “Gráfico I.3 América Latina y el Caribe en el contexto de los países de ingreso medio. (Tasa de crecimiento anual del PIB por habitante, 2003-2006)”. (CEPAL-UNESCO, 2007)

<sup>20</sup> En las elecciones presidenciales del 2006 el porcentaje de participación a nivel nacional fue del 58.2%; por entidad federativa el más alto se registro en el D. F. con el 67.9% y el más bajo se ubico en Guerrero con apenas el 46.2%. Como se puede apreciar, el abstencionismo fue considerable, pues oscilo entre el 32% y el 63%, alcanzando a nivel nacional poco más del 40%. Fuente: “Cuadro: Lista nominal y votación emitida en elecciones federales para presidente por entidad federativa, 2006”. (INEGI, s/f a)

<sup>21</sup> -El análisis del grado de marginación de las entidades federativas en 2000 y 2005 permite observar que este fenómeno tiende a persistir en el sur del país (...) de las cinco entidades que en 2000 tenían grado de marginación muy alto, tres (Guerrero, Chiapas y Oaxaca) se mantuvieron en esa condición en el año 2005 y dos (Veracruz e Hidalgo) lograron disminuir su grado de marginación a alto. A su vez, de los nueve estados que en 2000 tenían grado de marginación alto, seis (San Luis Potosí, Puebla, Campeche, Tabasco, Michoacán y Yucatán) permanecieron en el mismo estrato y tres (Nayarit, Zacatecas y Guanajuato) mejoraron su situación al descender al grupo de estados con grado de marginación medio (...) No obstante los progresos anteriores, ningún estado logró moverse hacia el grupo con muy bajo grado de marginación, donde continúan ubicándose las mismas cuatro entidades que en el año 2000 (Distrito Federal, Nuevo León, Baja California y Coahuila)”. (CONAPO, 2006: 30)

pesar de los problemas de violencia que últimamente se han acrecentado a raíz del combate al narcotráfico<sup>22</sup>; a pesar del desempleo o subempleo de cuadros calificados<sup>23</sup> o de los problemas ambientales que amenazan a la humanidad (algunos de ellos ya citados en el primer capítulo).

Así, el sistema educativo se adapta o mejor dicho se acopla con el entorno; pero conserva su estructura y su función, pues define las operaciones que lo distinguen de éste a partir de su forma de organización, de tener sus normas y criterios de operación así como sus parámetros y conceptos. Es decir, se comporta de un modo no adaptado a su interior, lo que le permite desarrollar un modo específico de comunicación que lo singulariza y que lo diferencia respecto de otras comunicaciones particulares que generan otros sistemas sociales.

Así por ejemplo, se puede hablar de rezago educativo que aplica a personas de 15 años y más que no han iniciado o concluido la educación básica que se considera obligatoria en todo el territorio nacional (INEGI, 2004a); esta manera de definir y medir el rezago en educación, es complementemente distinto al que se puede hacer respecto al rezago social, político o económico, sin importar que estos últimos lo incluyan como parte de su descripción.

De esta manera, se puede decir que el sistema educativo genera un tipo de comunicación que es característica de él, que no se da en ningún otro sistema social y que se realiza con base en sus propias operaciones. Esta dinámica remite a la clausura operativa que tienen los sistemas dotados de sentido.

---

<sup>22</sup> Sobre la temática es posible encontrar diferentes fuentes y en gran cantidad, la que se anexa es muestra de ello. «La violencia del crimen organizado se ha expandido de manera desenfrenada durante los últimos meses. Edgar Guzmán, de 22 años de edad e hijo del «Ghapo», líder del poderoso Cártel de Sinaloa, fue asesinado el 10 de Mayo del 2008 en el estacionamiento de un centro comercial de su natal Culiacán, sus asesinos dispararon más de 500 balas. Más de 1,100 personas han muerto en crímenes relacionados al narcotráfico de enero a mayo del 2008; más de 2,500 personas murieron en este tipo de hechos durante todo el 2007». (Explorando México, s/f).

<sup>23</sup> Los porcentajes de población con educación media superior y superior, que de acuerdo a INEGI se considera población subocupada (se refiere a aquella que manifestó tener necesidad y disponibilidad para trabajar más horas que las que su ocupación actual le permite), oscilan para el año 2007 del 18.81% en diciembre al 23.62% en abril. Para el 2008 fue del 19.49% en marzo al 23.06% en abril y para el 2009 fue de 19.69% en febrero al 21.67% en marzo. Fuente: «Cuadro: Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE). Población de 14 años y más». (INEGI, s/f b)

## 5. Clausura operativa

Sobre la clausura operativa, es importante señalar que es la parte que cierra el círculo que permite comprender, de manera general, la noción y dinámica de los sistemas sociales autopoiéticos ya que es una operación propia de éstos y tiene la función de trazar sus límites; es decir, la clausura operativa no es otra cosa que la delineación de los contornos del sistema por el sistema mismo (Luhmann, 2007; Corsi *et al*, 1996). Esta operación pone las fronteras entre el sistema y el entorno, indicando con ello el rango de movilidad del primero con referencia al segundo (García, s/f).

Así, la clausura operativa 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 esta forma, dicha clausura 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)

Esto significa que el sistema depende de su propia organización, de tal manera que la construcción de estructuras o la transformación de las existentes, están atadas a las operaciones que surgen del propio sistema; ya que una de las características de los sistemas autopoiéticos, es que sólo dispone de sus propias operaciones. O sea que dentro de los sistemas, no existe otra cosa que operaciones exclusivas y puestas en marcha por ellos mismos y, como no guarda relaciones de determinación con el entorno o con otros sistemas, no puede traer estructuras de éstos; por lo tanto, los propios sistema las deben construir. De esta manera:

La clausura operativa trae como consecuencia que el sistema esté determinado a la autoorganización. Sus propias estructuras pueden construirse y transformarse únicamente mediante sus propias operaciones. (Luhmann, 2007: 67)

De tal manera que la clausura operativa, como lo señala García (s/f: 5-6): (↔...) logra conformar dentro del sistema dos acontecimientos fundamentales: la **autoorganización** y la **autopoesis**. Autoorganización quiere decir construcción de estructuras propias dentro del sistema (...) mediante operaciones propias. La autopoesis, por su parte, significa determinación del estado siguiente del sistema, a partir de la limitación anterior a la que llegó la operación. [Esto es] dirección interna que hace posible la autoreproducción".



Así, la clausura operativa hace referencia al hecho de que las operaciones que llevan a la producción de elementos de un sistema, dependen de las operaciones anteriores del mismo y constituyen el presupuesto para las operaciones ulteriores; esta clausura constituye la base de la autonomía del sistema en cuestión y permite distinguirlo del entorno. A partir de este concepto, se establece la consigna de que ningún sistema puede operar fuera de sus límites.

En este contexto, es pertinente mencionar que dada la clausura operativa propia de los sistemas, éstos son: «... organizacionalmente cerrados e informacionalmente abiertos. Dicho de otro modo: su cierre operativo autorreferente constituye la condición de posibilidad de su apertura comunicativa hacia el entorno» (Sanromán, s/f: 4). De tal forma, que gracias a la clausura de operación, los sistemas sociales autopoiéticos son sistemas abiertos al sentido; por lo que se puede decir, que el sistema educativo gracias a su clausura operativa, es un sistema abierto a la comunicación pero cerrado en cuanto a la información que selecciona.

Así, este tipo de clausura permite señalar los límites del sistema e indicar a su vez la diferencia sistema/entorno, ya que dicha distinción sólo se hace posible desde el sistema mismo; siendo éste el que establece sus propios límites a partir de sus operaciones que le son exclusivas. Esto significa que las operaciones son acontecimientos que sólo surgen en el sistema, sin establecer una relación de causalidad con el entorno, es decir, sin influencia directa o determinación de éste, sino sólo estableciendo relaciones donde se da un acoplamiento estructural; de tal manera que sólo desde su operación, el sistema determina lo que le es relevante.

Estas consideraciones sobre la clausura operativa, Torres (2002: 163) las resume con una gran precisión de la siguiente manera: «Clausura operativa no quiere decir que el sistema se independice del entorno. Quiere decir más bien que el sistema es recursivo, que se orienta por los valores que él mismo ha producido, que está provisto de memoria propia, que oscila en el cuadro de sus propias distinciones y que, en consecuencia, produce y desarrolla su propio pasado y su propio futuro».

A partir de estas operaciones y su carácter exclusivo, el sistema selecciona, evoluciona y establece los límites con el entorno del cual no puede separarse ya que sólo puede

existir y evolucionar con él y sin éste dejaría de existir. En esta perspectiva, conviene cerrar lo referente a los conceptos que se han indicado como básicos, a partir de señalar la relación que guardan entre sí.

## **6. Relación entre estos elementos**

Una vez descritos los componentes o ejes que se consideran básicos en la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann, conviene señalar la conectividad de los conceptos expuestos bajo la noción de sistema/entorno, a fin de describir la operatividad del sistema. Esto es conveniente de señalarlo porque a partir de ello, es como se tratará de ilustrar la dinámica del sistema educativo en los capítulos subsecuentes.

El sistema existe bajo la diferencia sistema/entorno, de tal forma que todo lo que ocurre pasa dentro del sistema; pero necesita del entorno para su operación ya que éste le ofrece la materialidad que requiere, es decir, le proporciona los elementos que lo sacuden, lo alertan, lo perturban para que entren en juego sus estructuras, sus elementos, su dinámica de operación y desde luego, sus potencialidades.

Ahora bien, como todo sucede dentro del sistema, éste necesita realizar diferentes operaciones para que pueda operar. De esta manera, el sistema requiere del sentido para hacer accesible el entorno que siempre es más complejo que él, para poder orientar sus expectativas y comportamiento y para poder oscilar entre lo actual y lo posible o entre la realidad y la posibilidad.

Necesita de la autopoiesis para poder producirse y reproducirse a sí mismo a partir de los propios elementos que lo componen. Es decir, necesita de los elementos y estructuras que lo integran para producir los elementos y estructuras que necesita; de tal forma que son productores y producto de sí mismos. Por lo tanto, tienen como característica la realización de sus operaciones con autonomía del entorno; por lo que su operar y reproducción es de manera autopoietica.

Requiere de estar acoplado estructuralmente con el entorno, porque si bien es autónomo necesita una base de realidad para poder operar, para incentivar su dinámica interna y justo es el ambiente quien se la proporciona; sin él, no es posible su existencia. Este

acoplamiento estructural, el sistema lo realiza al incluir/excluir elementos del entorno; de tal forma que incorpora aspectos que lo irritan, que lo perturban pero a condición de dejar fuera otros que considera irrelevantes.

Este acoplamiento del sistema, sólo es posible gracias a la clausura operativa que realiza él mismo; es decir, por el trazo que hace de sus límites y que lo demarcan frente al entorno. De tal forma, que al dibujar su contorno o sus fronteras, deja en claro que el ambiente no lo determina y que todo lo que le ocurre como sistema, se define por las propias operaciones que desarrolla en su interior. El trazo de sus límites, su clausura operativa, es una operación dentro del sistema que hace de manera infinita; por lo que estructura sus propias distinciones, lo que lleva a fijar su pasado, a delinear distinciones en su presente y posibilitar su futuro.

#### **IV. La teoría de los sistemas sociales autopoieticos: una ventana para observar la dinámica de la sociedad contemporánea. Algunas notas al respecto**

Para cerrar el capítulo, es conveniente señalar que las reflexiones expuestas pretenden dar respuesta e indicar el camino para acercarse al planteamiento que señala la necesidad de emplear nuevos instrumentos teóricos, conceptuales y metodológicos para abordar los problemas de la sociedad de hoy. Es decir, que bajo la perspectiva y el uso de algunos conceptos de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos – como los expuestos anteriormente –, es como se abordará esencialmente lo que se ha planteado como problema de investigación<sup>24</sup>.

En este marco, conviene citar a Rodríguez (2007: XVII, subrayado del autor) en el entendido de que se intenta mirar las cosas desde un referente distinto: **Es una teoría nueva (la de Luhmann), diseñada para comprender hechos que también lo son: nunca hubo en la historia de la humanidad otra sociedad como la actual (...) [Así], este libro – *La sociedad de la sociedad* – con el que inicia el siglo XXI, marca indudablemente un hito en la teoría sociológica. **No pretende ser la única, sino simplemente una descripción sociológica****

---

<sup>24</sup> Esto no implica que no se consideren otras perspectivas analíticas o se acuda a diferentes conceptos que ayuden o apoyen para hacer descripciones e interpretaciones. De hecho el propio Luhmann expresa, refiriéndose a la distinción, concepto importante dentro de su cuerpo de teoría que: **La distinción (...) no es otra cosa que una forma de despliegue de la paradoja de una unidad que se incluye así misma, y tiene la función específica de promover el intercambio de ideas entre las disciplinas, y de acrecentar el potencial de estímulo recíproco**. (Luhmann, 2007: 57)

**posible de la sociedad contemporánea.** Sus postulados, método y conclusiones invitan a la reflexión e incentivan el pensamiento y la discusión”. Por ello, como dice el propio Luhmann (1996b: 11 y 12, subrayado del autor):

En el ocaso de este siglo, la sociología se encuentra frente a nuevas y diferentes tareas (...) No existe una posición indiscutible para una representación tal de la sociedad al interior de la sociedad, y **no existe tampoco un modo único correcto de descripción. Precisamente por esto es necesario poner atención en lograr la transparencia de los instrumentos de descripción y la construcción de la teoría**, de manera que otros puedan observar cómo se observa al mundo cuando se observa de ese modo.

Esto adquiere especial relevancia en el análisis científico sobre la educación, pues se estarían aportando elementos que contribuirían a que el sistema educativo se autoobserve y reflexione sobre sí mismo; 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 serán de intercambio y acoplamiento y no de determinación. Esto puede ayudar a tener una mejor comprensión de la función, límites y potencialidades del sistema educativo en general y de la propuesta de atención educativa a la diversidad en particular. Bajo estas premisas se puede decir entonces, que la intención es acercarse a describir como funciona el sistema educativo y dentro de éste, comprender los postulados de la atención a la diversidad a fin de señalar su factibilidad y potencialidad.

Por otra parte, retomando a Izuzquiza (1990a) es conveniente señalar que lo que ofrece Luhmann es una ambiciosa teoría que trata de observar de un modo eficaz la compleja sociedad contemporánea; desde esta perspectiva, la teoría de sistemas se puede pensar como una ambición de observación y compromiso con la realidad que se está viviendo, en el entendido de que lo obvio y lo que parece tener escasa importancia son donde se encuentran los problemas por los cuales merece la pena seguir creando un pensamiento radical y una ambiciosa propuesta teórica. Por lo tanto, trabajar con la propuesta teórica de Luhmann es intentar (←..) recoger la ambición de la teoría, las propuestas nuevas sobre cuestiones antiguas y, siempre, la urgencia de pensar de un modo nuevo y creador lo que parece no poder pensarse de otro modo.” (Izuzquiza, 1990a: 36).

En este marco, es conveniente resaltar que la perspectiva teórica y los conceptos básicos que la constituyen, permitirán aproximarse a la “realidad social” con otra mirada, proponiendo un abordaje diferente y por ende, tratando de contribuir a generar una interpretación de otro tipo sobre los hechos observados. Así, (←..) en el presente (la teoría

de Luhmann) se nos manifiesta como un enorme experimento mental que nos invita a ver las cosas desde otro ángulo, que nos exige ponerla a prueba para calar su consistencia y alcances". (Galindo, 2007: XXIV)

En esta perspectiva y para finalizar el capítulo, es importante señalar que la teoría de sistemas de Luhmann y más precisamente, ciertos conceptos de ésta; serán los principales lentes teóricos que se emplearán para hacer el análisis de un posible escenario paradójico que se presenta en la atención educativa a la diversidad: la situación de inclusión/exclusión.

## **V. Resumen**

En este capítulo se señaló, que ante la idea de una carencia de herramientas teóricas y conceptuales que permitan analizar la compleja sociedad de hoy, la teoría de los sistemas sociales autopoieticos se propone como una alternativa que permite hacer frente a esta situación. Esta posibilidad se fundamentó en la idea de que dicha teoría, fue pensada para comprender los fenómenos que ocurren en la sociedad contemporánea; esto significa, poder analizar los diferentes acontecimientos sociales con una misma base conceptual. Por esta razón, se dijo que la teoría de sistemas de Luhmann es una teoría total de la sociedad y que actualmente, en el desarrollo de la disciplina sociológica, es la única empresa de tal envergadura.

Esto no significó que se proponga como la única teoría válida y que ostente el criterio de veracidad; pero si se subrayó su pretensión de ser universal, en el sentido de tratar el todo social y no sólo fragmentos con un mismo conjunto de conceptos. Para dar plausibilidad a ello, Luhmann construyó su teoría a partir de novedosos avances provenientes de otras áreas científicas distintas a la sociología, como son: la teoría de sistemas, la cibernética, la epistemología biológica, la teoría de la comunicación y la evolución; así como de la información y la diferenciación como se indicó en el capítulo.

A partir de este referente, es como surgió la necesidad de describir algunos conceptos que se consideran claves en la propuesta teórica de Niklas Luhmann como fueron: el sentido, la diferencias sistema/entorno, la autopoiesis, el acoplamiento estructural y la

clausura operativa. La pertinencia de ello se pudo mostrar en que se brindó un panorama general de dicha teoría y se pudo tener un acercamiento a algunos de sus aspectos esenciales, pues como mencionó: la teoría encierra en sí misma un alto grado de complejidad entre otras cosas, por la enorme cantidad de conceptos que la integran, pero sobre todo por la relación que guardan entre sí.

Dicha relación como se señaló, tiene especial relevancia en la teoría pues permite indicar su carácter heterárquico en el entendido de que si bien existen ejes o conceptos claves, éstos son comprensibles únicamente al relacionarlos con otras nociones de la misma teoría; es decir, existe la necesidad de relación entre los conceptos para su comprensión. Así fue como la cuestión del sentido adquirió especial relevancia, ya que siguiendo este principio metodológico, fue posible indicar que éste permite no sólo orientar las expectativas y comportamientos de los sistemas sociales, como el educativo; sino que también hace accesible el mundo y permite a los sistemas oscilar entre lo actual y lo potencial. Sin embargo, esta posibilidad de comprender la noción de sentido, sólo se hizo factible al incorporar otros conceptos de la propia propuesta teórica como lo fueron los de forma y operación.

Bajo esta misma perspectiva, fue que se presentaron y correlacionaron la diferencia sistema/entorno – un sistema sólo es posible si cuenta con un entorno del cual pueda diferenciarse -, esta distinción permitió indicar que todas las operaciones se realizan dentro del sistema; por ello, éste requiere de la autopoiesis – que es la operación que hace posible la producción y reproducción del sistema por los elementos del sistema mismo-; del acoplamiento estructural que debe haber entre el sistema y el entorno, ya que el primero requiere de un mínimo de materialidad para que pueda existir y el entorno es quien lo proporciona; de la clausura operativa, la cual permite el trazo de los límites del sistema, de tal forma que no se confunda con el ambiente.

Así, la clausura operativa es la que permite el regreso a la primera distinción que hace posible la existencia del sistema: su diferencia con el entorno. De esta manera, es como se pudo indicar que las nociones se enlazan recursivamente dentro de la teoría y permiten identificar las diferentes operaciones que realiza el sistema; lo que contribuyó a comprender la dinámica del mismo.

Finalmente, el capítulo concluyó con una reflexión alrededor de que al emplear la teoría de los sistemas sociales autopoieticos, su busca mirar las cosas de modo diferentes; lo cual llevó a señalar lo novedoso y ambicioso de la propuesta, que se relaciona con la idea de que la sociedad actual ha evolucionado a tal grado que se requiere de una nueva manera de observarla para comprenderla. Así, la intención del capítulo fue la de indicar los lentes teóricos que posibiliten mirar - desde una perspectiva teórica y conceptual que pretender ser distinta -, algunos fenómenos que se presentan en la sociedad contemporánea, enmarcados en este caso en el sistema educativo y dentro de éste en un problema de investigación particular: la dinámica de la inclusión/exclusión y el potencial y límites de la atención educativa a la diversidad, que es lo que se desarrollará en los subsecuentes capítulos como se verá enseguida.

### CAPÍTULO 3. LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD. UNA MIRADA DESDE LA TEORÍA DE LOS SISTEMAS SOCIALES AUTOPOIÉTICOS

En este capítulo se analizará un aspecto central de la propuesta de atención educativa a la diversidad: la función social que se le asigna. Para justificar esta delimitación, en el primer apartado se abordará una cuestión básica: ¿a qué responde la atención educativa a la diversidad? La respuesta a esta interrogante estará relacionada con el principio de igualdad de oportunidades y la reivindicación de los sectores vulnerables, aspectos que analiza particularmente la sociología de la educación; de ahí que se proponga un apartado en torno a que la atención educativa a la diversidad, es una línea emergente de esta rama de las ciencias sociales. Esto se debe a que dicha propuesta educativa se vincula con la situación de exclusión principalmente, sin dejar de lado las cuestiones de la pobreza y la desigualdad; aspectos que se encuentran en los grupos en los que se centra la atención a la diversidad.

En este marco, convendrá indicar que el principio de igualdad de oportunidades y la reivindicación de los sectores marginados son fundamentos de esta alternativa educativa que se relacionan a su vez con sus dos principales orientaciones: la que plantea el cambio y la transformación social y la que se dirige a la inclusión de los grupos comúnmente considerados como excluidos, sin alterar las estructuras sociales. Partiendo de estas consideraciones, se podrá ubicar con mayor facilidad la pertinencia de centrar el análisis en la función social de la atención educativa a la diversidad.

A partir de esto, se desarrollarán una serie de reflexiones alrededor del cambio y la inclusión social teniendo como marco de referencia analítico la teoría de los sistemas sociales autopoieticos. El propósito es cubrir uno de los aspectos expresados en el primer capítulo del trabajo: la idea de emplear alternativas teóricas y metodológicas que permitan acercarse a comprender lo que ocurre en la sociedad contemporánea. En esta perspectiva se analizarán las posibilidades del cambio y la inclusión social, cubriendo de esta manera uno de los objetivos de la investigación: señalar los límites y alcances del papel asignado a la educación dentro de la propuesta de la atención a la diversidad.



Asimismo, bajo el amparo de la teoría de sistemas de Niklas Luhmann, se hará un acercamiento a la situación de inclusión y exclusión originada por el propio sistema educativo dada su estructura de organización y operación, con lo que se insinúa la idea de que estos procesos constituyen una sola categoría de análisis: inclusión/exclusión.

En esta misma línea de reflexión, el capítulo se cerrará con el empleo de conceptos tales como sistema/entorno, autopoiesis, acoplamiento estructural y clausura operativa con la intención de señalar que el sistema educativo es un sistema autopoietico, es decir, que se produce y reproduce a sí mismo a partir de sus propias operaciones; lo que llevará a indicar que no hay relaciones de determinación entre el sistema (educativo) y su entorno (otros sistemas sociales particulares: el político o el económico) y viceversa. Es decir, sobre esta base, se intentará esclarecer que entre el sistema y su entorno (o entre sistemas) no se establecen relaciones de causalidad, sino de acoplamiento e intercambio; por ello, no es posible que desde el sistema educativo se genere la transformación o la inclusión social.

## **I. Aspecto de la atención educativa a la diversidad en el que se centra el trabajo de investigación**

### ***1. ¿A qué responde la atención educativa a la diversidad?***

#### *a) 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 lo expuesto en el capítulo 1, es decir, con las situaciones de exclusión, pobreza y ampliación de las brechas que se dan en los diferentes sectores de población, entre otros aspectos descritos como parte de los aspectos que caracterizan a la sociedad en la década de los 90. De manera más precisa, se puede decir que la propuesta de reconocer las diferencias culturales, sociales y personales está inserta en una sociedad enmarcada por la competitividad, la pobreza, la desigualdad, la exclusión, el desencanto, las contradicciones y el aumento de riesgos

para la humanidad, así como la perspectiva de la falta de herramientas teóricas y conceptuales que permitan comprender la dinámica social actual.

Sin embargo, es importante mencionar que esta perspectiva desoladora lleva a señalar la oportunidad de reencauzar el rumbo de la sociedad, es decir, considerar esta situación como algo que puede potencializar las iniciativas y las estrategias en las diferentes esferas sociales para hacer una humanidad más conciente, más comprometida consigo misma y con la conservación, no solo de la especie humana, sino de todo lo que le rodea. En palabras de Morin (1999), hacer una humanidad más humana.

Considerando este panorama, en el marco de las ciencias sociales pero en particular dentro de la sociología de la educación, se ve la oportunidad de hacer frente a estos procesos – podría decirse de deterioro social – a través de reconocer las diferencias sociales, personales y culturales e incorporarlas al proceso educativo. Así, esta línea emergente de la sociología de la educación tiene ante sí el reto de hacer frente a las situaciones de exclusión que viven principalmente los grupos más desfavorecidos de la sociedad, ya que la atención a la diversidad se orienta básicamente hacia ellos como ya se señaló en el primer capítulo.

La precisión anterior, hacer frente a la exclusión, viene dada por lo que Littlewood *et al* (2005) señalan respecto a que este término permite observar la vulnerabilidad de los grupos que se encuentran en situaciones de pobreza y marginación; además, la exclusión toma fuerza justo en la década de los 90 como un aspecto importante que contribuye a explicar lo que sucede en la sociedad contemporánea.

Es en este marco que se reconocen las diferencias sociales, personales y culturales y su consideración en la educación con el propósito de poder desencadenar procesos de transformación e inclusión. Sin duda alguna, esta forma de observar la educación está relacionada con un aspecto primordial en el análisis educativo y particularmente de la sociología de la educación: su función social<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> En consecuencia, es pertinente señalar que el interés no estará centrado en las partes instrumentales u operativas de la atención educativa a la diversidad, como podrían ser los programas para la atención a los grupos indígenas o con capacidades diferentes; las iniciativas encaminadas al fomento de la diversidad cultural o étnica. Salvo como expresión de la función social de esta propuesta educativa, se analizará en el capítulo 7 la Universidad Intercultural del Estado de México.

Así, al poner particular atención en las situaciones de inclusión y transformación 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 en los cuales pone especial énfasis la atención educativa a la diversidad. En este marco, conviene destacar dos principios importantes en esta propuesta educativa: la reorientación o redefinición del principio de igualdad de oportunidades y las reivindicaciones de sectores marginados atendiendo a cuestiones de orden ético y político (Bonaf, 1998).

*b) El principio de igualdad de oportunidades en la atención educativa a la diversidad*

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 capitalista; cuyo principal exponente podría considerarse a Talcott Parsons. En el análisis que él hace acerca de la función de la educación en este tipo de sociedad, 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.

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

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. Así, lo señala el propio Parsons (1959: 57): "(...) 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".

Bajo esta marco, se abre la posibilidad de que cualquier individuo puede integrarse a la sociedad y de adquirir un rol en la misma, lo cual no está en función de pertenecer a un determinado grupo o estrato social; sino que depende del mérito propio, del esfuerzo realizado lo que derivará en el otorgamiento de estatus o de cierto tipo de estatus. Esto es posible, desde la perspectiva Parsoniana, debido a que se vive en una sociedad en que existe la posibilidad de la movilidad social, en una sociedad democrática que valora el esfuerzo y lo recompensa. (Parsons, 1959)

En esta perspectiva, la idea central es que el sistema educativo brinda la oportunidad a cualquier persona de acceder a las estructuras más altas de la sociedad sin importar el origen o estrato socioeconómico en el que nació. Esta es la promesa de la institución educativa, de la escuela en la sociedad capitalista, democrática que permite el esfuerzo y lo recompensa otorgando roles y estatus en función de los méritos alcanzados.

#### *b.1) Crítica y permanencia del principio de igualdad de oportunidades: una breve reflexión*

Sin embargo, de acuerdo con Reimers (2000: 19) en el recorrido que hace por diferentes estudios realizados para analizar el papel de la educación en la sociedad, señala que<sup>2</sup>:

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 capitalista comienza a derrumbarse o por lo menos a debilitarse, pues se expresan algunas de las principales limitaciones que tiene. En este marco se indica que las clases más desfavorecidas son las que tienen menos oportunidades, no sólo educativas sino de movilidad social. Asimismo, es importante mencionar que existen

---

<sup>2</sup> Los estudios que este autor refiere son los de Coleman, 1966; Blau y Duncan, 1967; Bowles y Gintis, 1970; Jencks, 1972; Berstein 1971 y Bourdie y Passeron 1977.

estudios que señalan que los sectores pobres y marginados - como los de zonas rurales o indígenas – son los que siguen teniendo pocas oportunidades de formación<sup>3</sup>.

Todo esto podría llevar a señalar que el principio de igualdad de oportunidades a través de la escuela, si bien se postula como uno de los pilares de la sociedad moderna, no se cumple. Sin embargo, es conveniente indicar que esto es parcialmente cierto pues existen evidencias como las que presenta 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 a los presentan las clase medias o altas y que adquieren roles y estatus que les permite insertarse en las diferentes esferas de la estructura social.

En el caso del aprovechamiento escolar se puede poner como ejemplo el siguiente cuadro, en donde se puede observar - aunque sea en un porcentaje mínimo de alumnos - la existencia de buenos logros educativos en sectores tradicionalmente pobres y desfavorecidos como la población rural y la indígena.

**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) <sup>1</sup> | Porcentaje  | (EE) <sup>1</sup> | Porcentaje  | (EE) <sup>1</sup> | Porcentaje | (EE) <sup>1</sup> |
| <b>Urbana Pública</b>  | 13.6                  | (0.6)             | 52.9        | (0.9)             | 26.2        | (0.7)             | 7.3        | (0.5)             |
| <b>Rural Pública</b>   | 23.7                  | (1.0)             | 56.9        | (0.9)             | 16.5        | (0.8)             | 2.9        | (0.4)             |
| <b>Educación Indígena</b>  | 43.2                  | (1.7)             | 48.8        | (1.5)             | 7.3         | (0.9)             | 0.6        | (0.3)             |
| <b>Cursos Comunitarios</b>   | 28.2                  | (3.0)             | 57.9        | (3.0)             | 13.2        | (2.3)             | 0.7        | (0.5)             |
| <b>Educación Privada</b>   | 2.7                   | (0.5)             | 31.2        | (1.2)             | 41.6        | (1.5)             | 24.5       | (1.4)             |
| <b>Nacional</b>  | <b>17.4</b>           | <b>(0.4)</b>      | <b>52.3</b> | <b>(0.6)</b>      | <b>23.5</b> | <b>(0.5)</b>      | <b>6.9</b> | <b>(0.4)</b>      |

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.

<sup>3</sup> “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, 2000a: 78)

Lo anterior lleva a señalar que a pesar de que el principio de igualdad de oportunidades es difícil de cumplirse, deja abierta la posibilidad de aspirar a tener un estatus distinto al de origen o procedencia de los estudiantes. De tal manera que éste tiene una serie de dificultades para que llegue a concretarse o no se cumple totalmente, 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 y 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 encontrarse en textos como “*La educación encierra un tesoro*” publicado por la UNESCO (1997).

### *b.2) Reorientación del principio de igualdad de oportunidades en la atención educativa a la diversidad*

En esta perspectiva, lo que quizás se encuentre en tela de juicio, no es el principio de igualdad de oportunidades como tal, si no las condiciones que lo hagan factible; es decir, no se desconoce o descarta la posibilidad de que los sujetos de cualquier origen social puedan aspirar a alcanzar roles y estatus distintos a los que estarían destinados por su origen familiar o estrato social y económico de procedencia, lo que se cuestiona es si de acuerdo a como esta estructurada la sociedad, se ofrecen las condiciones y se dan las posibilidades para que este principio se concrete<sup>4</sup>.

Por ello, se puede decir que probablemente no haya un cuestionamiento el principio de igualdad de oportunidades en sí mismo, éste tiene un grado de validez y aceptación en la sociedad actual. En este marco, es posible que dicho principio sea uno de los aspectos que lleven a la aceptación de las situaciones sociales mencionadas en el capítulo 1 y que caracterizan a la sociedad de hoy, debido a que es un principio que postula brindar a cualquier individuo sin importar su origen social, la posibilidad de acceder a los roles y estratos más altos. Desde luego que en esta perspectiva, a la institución educativa se le ha asignado este papel y ha jugado y sigue jugando un rol central en ello.

---

<sup>4</sup> Existen artículos de diferente índole que tratan esta cuestión y la trabajan por ejemplo, desde una 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). La tesis no trabaja la cuestión de equidad, la única que se pretende señalar con ello, es que este principio sigue estando presente.

En este marco, se entiende que el problema entonces no radica en el principio de igualdad de oportunidades, sino en que no se brindan las mismas posibilidades y no se parte de las mismas condiciones para que éste se concrete, 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. 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. En función de ello, se plantean y proponen estrategias y alternativas en el ámbito educativo para que dicho principio se logre, poniendo particular interés en los sectores pobres, marginados o excluidos de la sociedad.

Precisamente, este es el marco donde se inserta la propuesta de atención educativa a la diversidad; es decir, se incrusta en la posibilidad de hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades valiéndose y partiendo del reconocimiento de la diversidad y de la diferencia. De tal manera que esto podría considerarse como una estrategia que permite compensar las desventajas con que estos sectores entran a la escuela, pero la intención no sólo está en el ingreso, sino en todo el proceso mismo de la escolarización. Así, la atención educativa a la diversidad 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.

### *c) La reivindicación de los sectores excluidos en la atención educativa a la diversidad*

Como se puede apreciar, la atención educativa a la diversidad surge como un intento de hacer frente a los procesos de exclusión que se dan en las diferentes esferas de la vida social, que se hacen más evidentes en la década de los 90 como ya se señaló en el primer capítulo del trabajo. En este marco, otro aspecto importante relacionado con esta

propuesta educativa, tiene que ver con las reivindicaciones de estos sectores atendiendo a cuestiones de orden ético y político.

Así, 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 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 aspectos como las situaciones de pobreza, desigualdad, incertidumbre y riesgo que se presentan en las diferentes áreas de la sociedad, incluida desde luego la educación.

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 la expresión de las diferencias (Giroux y Flecha, 1994). De tal manera que lo que se pretende en el fondo, es hacer una sociedad más equitativa a través de la educación; por lo que se busca tener un currículum y una pedagogía justa, entendiendo por ésta el responder a las diversas capacidades, motivaciones e intereses del alumnado. De esta manera, el discurso pedagógico sitúa en el plano técnico-pedagógico la resolución de dilemas que son de orden ético y político (Bonal, 1998).

Desde el punto de vista teórico, 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, el objetivo de Giroux, es identificar aquellos aspectos emancipatorios de estas posiciones para integrar los principios de la igualdad y los derechos de los grupos sociales marginados (por razones de clase, género o raza) con una política de la diferencia que recoja la expresión de las múltiples identidades. (Giroux y Flecha, 1994; Bonal, 1988)

En esta perspectiva, 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 conduzcan a que los sectores de la población que se encuentran fuera de los bienes y servicios que ofrece el sistema social en general y el educativo en particular, puedan participar de ellos. En este contexto, la intención de la propuesta es trascender el propio sistema educativo para que impacte al sistema social; de tal manera que se vaya generando el cambio hacia una sociedad más justa.

## **II. Función social de la atención educativa a la diversidad: algunas reflexiones desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos**

En este marco y con la intención de ahondar en el análisis en torno a la función social de la propuesta de la atención educativa a la diversidad, es conveniente señalar que esto se hará alrededor de las dos orientaciones principales que la propuesta tiene: la búsqueda del cambio hacia una sociedad más justa e igualitaria partiendo del reconocimiento del pluralismo y la acogida de las diferencias (bajo esta perspectiva se puede decir que se plantea la emancipación de los sectores generalmente pobres y excluidos) y la posibilidad de incluir a los grupos diversos a las diferentes esferas de la estructura social sin alterarla; es decir, sin buscar la transformación social.

En este sentido, podría decirse que la propuesta de la atención a la diversidad procura el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades y la emancipación de los sectores excluidos<sup>5</sup>; es decir, 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, es posible que se logre el principio de la igualdad de oportunidades y no sólo eso, sino que también se pueda arribar a una sociedad más justa e incluyente. (Giroux y Flecha, 1994; Bonal, 1998; Ibañez, 2000b; Roguero, 2000)

Si bien las dos orientaciones antes mencionadas pretenden alcanzar dicho principio, es conviene destacar que en la primera vertiente se puede ver un énfasis mayor en alcanzar

---

<sup>5</sup> En el capítulo 4 se mencionan algunos de los sectores que se consideran diversos y en 6 se especifican los grupos a los cuales van dirigidas las propuestas de atención a la diversidad en México. Por el momento baste decir que se relaciona con los sectores socio-económicamente desfavorecidos.

el otro componente de la reorientación del principio de igualdad de oportunidades: la emancipación. Es decir, trascender el ámbito exclusivamente escolar y poner la propuesta en el nivel del cambio social, sin dejar de estar presentes las posibilidades de inclusión. (Confederación, 2001; Ibañez, 2000a; MCEP, 1998)

Desde luego que estas dos orientaciones no son excluyentes y tampoco las únicas, ya que además existen otras visiones y percepciones como lo señala Ibañez (2000b) al indicar que dentro del debate sobre la diversidad se pueden encontrar, de manera simplificada, dos modelos educativos extremos: la escuela selectiva y la escuela para toda la población. Sin embargo, las corrientes antes mencionadas son las que ilustran de mejor manera la relación que guardan con la redefinición del principio de igualdad de oportunidades. En seguida se presenta un análisis sobre estas dos principales vertientes.

### ***1. La atención a la diversidad y el cambio social***

#### ***a) La atención a la diversidad y su relación con el cambio y la transformación social***

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. (Ibañez, 2000a: 16 y 21)

En esta referencia, se puede señalar que existe un planteamiento que tiene que ver con el rol transformador asignado a la escuela y con la situación de la igualdad que se quiere alcanzar; en suma, se puede decir que se aspira a lograr una sociedad más justa y equitativa. En esta visión transformadora de la educación a través del reconocimiento de la diversidad y la acogida de las diferencias, es posible establecer una relación entre éstas y la cuestión de la igualdad, algo que desde hace tiempo se busca alcanzar con la intervención del sistema educativo. En esta perspectiva, por ejemplo, Ibañez (2000a: 21) señala que:

Hay que dejar 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 ésta manera] 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).

Un aspecto que llama la atención en esta referencia, aparte de la cuestión de la transformación social vía la educación considerando el aspecto de la diversidad, es que se hace hincapié en la parte positiva que tiene tanto la igualdad como la diversidad. En este contexto, cabe la posibilidad de pensar entonces en el planteamiento de lo opuesto; es decir, que ambas nociones tienen un lado negativo. De esta manera, es posible indicar que la noción de diversidad se puede mover entre dos polos, pero que forman parte de una misma realidad.

Por otro lado, dada la connotación que se le da a la igualdad en la referencia anterior conviene hacer el siguiente cuestionamiento: ¿la igualdad educativa es sinónimo de uniformidad o mejor dicho, puede conducir a ello? Cuando se afirma que esto puede suceder o se presentan argumentos señalando esta posibilidad, se parte de la hipótesis que brindar los “mismos” contenidos, bajo una “misma” orientación, con profesores formados en la “misma” institución, con los “mismos” materiales educativos entre otros aspectos similares que tiene el sistema educativo, se formarían sujetos uniformes, que pensarán y se comportarán de la misma manera; es decir, que los alumnos van a ser todos “iguales”<sup>6</sup>. Se parte del supuesto de 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 tal cual se plasma en el Plan 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 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 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 educación (en caso de que así sea) “deseando que piensen igual” ya sea para “bien” o para “mal”, esto no se ha logrado. Al respecto Luhmann (1991: 250) señala que:

---

<sup>6</sup> 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.

(...) 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 existe literatura que señala que la educación no tiene esa posibilidad; a nivel de ejemplo puede verse La Belle (1980), Gorostiaga (1996).

Sin embargo, también es importante decir que hay una serie de estudios (CEPAL-UNESCO 1992, Delors, 1997) 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 se puede afirmar de manera contundente que ello es producto única y exclusivamente de la educación (Gorostiaga, 1996).

Ante esta perspectiva, 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 poder hacerlo; 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 su comprensión. Por ello, quizás valga 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 en una perspectiva de autodefinición a través del intercambio y el acoplamiento. En este contexto, la noción de autopoiesis dentro de la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann puede ayudar a describir esta aproximación.

*b) La cuestión del cambio vista desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos*

El concepto de autopoiesis ya fue expuesto en el capítulo 2, sólo para recordar lo más significativo de éste se dice que a partir de esta operación el sistema tiene la capacidad de producirse y reproducirse a sí mismo. En este marco y para ser más preciso, se retoma lo que Torres (1993: 25) señala referente a ello:

“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 directamente”.

Con este recordatorio y referencia al concepto de autopoiesis, es posible comenzar a reflexionar sobre la cuestión del cambio social a través de la educación desde la propuesta teórica de los sistemas sociales de Luhmann. Para ello, es conveniente señalar que la idea del cambio no es novedosa en el análisis de la sociedad y su relación con la educación; sin embargo, con la intención de abordar el tópico desde esta “nueva” perspectiva teórica es pertinente destacar que: “Los sistemas sociales se encuentran en un cambio permanente y no se puede predecir su destino. Cada sistema se define por su relación con su entorno, lo cual consiste no en el equilibrio, sino en una gradiente de complejidad”. (Rodríguez, 20007: XIX)

Bajo esta premisa vale decir que el “cambio” en la sociedad actual es tan abrumador, ocurre tan rápido y se da en todos los momentos y en los más variados espacios que en ocasiones no se percibe o no se pueden identificar las causas que condujeron a él y como se señalaba en la referencia anterior, no se puede predecir su destino. Al respecto Morin (1999: 75) 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.

Conviene subrayar esta situación porque se insiste en el cambio o la transformación social por medio de la educación, estableciendo relaciones de causalidad. Sin embargo,

como se ha podido apreciar, el planteamiento que se está proponiendo señala que no hay tal relación (conviene recordar que entre sistema y entorno no hay determinación) y que el cambio es contingente, inesperado y no puede ser controlado; que lo determina el propio sistema de acuerdo a sus necesidades de autoreproducción, a sus relaciones de acoplamiento y delimitación con el entorno a partir de la realización de sus operaciones.

Así, el cambio es algo que define única y exclusivamente cada uno de los sistemas sociales partiendo de su autopoiesis, considerando su estructura interna y los límites y acoplamientos que mantenga con los demás sistemas (que pueden considerarse su entorno) a partir del sentido que guía sus expectativas y comportamientos. Con base en esta idea, es posible hacer la siguiente descripción tratando de ilustrar como pueden verse los procesos de cambio en el sistema educativo desde esta perspectiva.

Por una parte, las propuestas de transformación hacia una sociedad más justa e igualitaria a través de la educación, establecen una relación de causalidad entre ésta y la sociedad; de tal manera que los diferentes discursos o planteamientos que se pronuncian por el cambio a través de ésta, son sin duda aspectos que considera el sistema educativo y que le permiten generar mecanismos para su producción y reproducción; son elementos que le dan dinamismo, que lo incentivan a estar en constante movimiento y en incesante transformación.

Lo mismo ocurre con aquellos planteamientos que señalan que la educación no es el motor del cambio social (este trabajo se sitúa en esa línea); de tal forma que estas disertaciones bajo determinados presupuestos, son también parte de los planteamientos que entran en juego y que le dan un movimiento propio al sistema educativo. Es decir, aportan elementos que el mismo sistema se encarga de seleccionar, de considerar, de procesar para determinar su incorporación o no, para autodefinirse y señalar que cambia y que conserva.

En este sentido entra en juego la autopoiesis y la clausura de operación del sistema, pues 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.

De esta manera, es probable que el sistema de cabida a observaciones analíticas que pueden ser contrapuestas, pero que ayudan a generar una descripción de éste, es decir, que lo observan; lo que a su vez, se convierten en elementos que le permiten autoobservarse y autoproducirse (recuérdese que todo sistema autopoietico es también autorreferencial). Es decir, son observaciones de segundo orden de las cuales el sistema puede echar mano para que decida si las incorpora o no, lo que le brinda la oportunidad de un movimiento propio y singular; generando de esta manera las condiciones de posibilidad para que este sistema siga funcionando, produciendo y reproduciendo los elementos y estructuras que lo conforman.

La idea de pensar en el sistema educativo como algo que se regula a sí mismo, que se diferencia del entorno, que genera sus propios procesos de cambio produciendo nuevos movimientos e incluso, resultados distintos a los esperados puede encontrar un correlato empírico con 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 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)

En esta perspectiva que señala al mismo sistema educativo como generador de sus propios problemas, de sus propias contradicciones, de sus efectos "perversos"; valdría la pena preguntarse si la idea del cambio social por medio de la educación, no es un distractor de la reflexión que se tiene que hacerse alrededor de los sistemas económico, político o jurídico que estructuran la sociedad contemporánea a fin de realizar los análisis que permitan perturbar, sacudir e inquietar a dichos sistemas y abran posibilidades de cambio en ellos mismos.

Si bien esto puede ser una alternativa, es importante no dejar de considerar lo que en referencias anteriores se ha dicho: el cambio es permanente, ocurre en diversas circunstancias, no es controlable y finalmente es definido por cada uno de los sistemas.

La siguiente referencia apunala esta idea de la siguiente manera:

(...) 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 compaginassen 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, 2000a: 7)

Esta cita es reveladora de la situación social y económica que escapa y rebasa el ámbito del sistema educativo y que constituye el entorno donde éste se mueve. En este marco, se está de acuerdo con lo que el autor presenta y es precisamente por la situación que describe que se cuestiona el poder transformador otorgado a la educación, pues se encuentra inmersa en una estructura social jerarquizada, desigual, altamente diferenciada y con enormes brechas en las diferentes esferas que la conforman.

Parafraseando a Wacquant (Asociación, 2001), bajo la idea de que la educación es factor de cambio social, se podría decir que se desvía la atención hacia un aspecto que no es central para ello, dejando de lado elementos sustanciales o con mayor impacto en las situaciones de la desigualdad, la pobreza y la exclusión; 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.



En este contexto, es posible decir que es ilusorio pensar que mediante la atención a la diversidad se pueda lograr el cambio social, es decir, el abatimiento de las “causas” o 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 incluye resultados inesperados o perversos -, que tiene un ámbito de acción delimitado por la acción de otros sistemas (del entorno), que están en constante transformación pero dentro de sus propias estructuras, dentro de sus propios límites.

Por lo tanto, se puede decir que el cambio existe, pero no bajo la idea de una relación de causalidad; sino más bien de intercambio y acoplamiento entre los sistemas y su entorno. Este 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 lo conforman y que le permiten distinguirse del entorno en un proceso permanente y recursivo.

## ***2. La atención a la diversidad y la inclusión social***

### *a) 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 diversas a la esfera social sin alterar las estructuras que la conforman. Lo anterior es importante de 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 la otra, simplemente que son distintas y ponen el énfasis en aspectos diferentes.

La orientación que es objeto de reflexión en este apartado, puede encontrarse postulada por organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE. Por ejemplo, la primera de estas organizaciones 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, como se puede ver en la siguiente cita de 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 se encuentra el texto de Caleb Rosado (2006): *What do we mean by “managing diversity”?*<sup>7</sup> Abstrayendo la idea central de este trabajo se puede decir 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.

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 nuestra riqueza y potencial, como organización y sociedad, **es el cambio de actitud hacia la inclusión**. En esta perspectiva, la dirección que tiene que tomar la diversidad es dejar libre los diferentes talentos y capacidades que la población - que se considera 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 (empowers) y que todos los grupos sociales se benefician de ello.

---

<sup>7</sup> La traducción e interpretación son del autor.

A partir de estas referencias y antes de seguir adelante, es conveniente subrayar los siguientes dos aspectos: el primero es la orientación de inclusión sin alterar las estructuras de la sociedad actual y el segundo tiene que ver con la designación de los otros, es decir, dadas las referencias anteriores existe la necesidad de analizar desde donde se nombra a los diversos<sup>8</sup>.

Continuando con la idea de la inclusión sin cambiar las estructuras de la sociedad, es pertinente mencionar que ésta surge como correlato de los procesos de exclusión, es decir, ante situaciones en donde se observa y se describe que las personas de manera individual o como grupo no tienen acceso o éste es limitado a bienes y derechos considerados como básico o vitales (salud, alimentación, vivienda, educación, trabajo) surge la necesidad por una parte, de conocer desde donde se explican e interpretan este tipo de situaciones (Luengo, 2005)<sup>9</sup> y por la otra, de tratar de incidir en ellas. Para este último propósito, la educación se considera un factor importante.

Así, la perspectiva de erradicar o de hacer frente a los fenómenos de exclusión que principalmente experimentan grupos con diferencias de tipo socioeconómico, de género, de naturaleza étnica o las ligadas a discapacidades; también se encuentra presente en la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Por ejemplo en la 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, en su documento de trabajo se explicitaba lo siguiente:

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

---

<sup>8</sup> Esto se trabajará en el capítulo 4.

<sup>9</sup> Conviene decir que esto ya se explicitó en el capítulo 1, aunque también se brindarán algunos otros elementos en el capítulo 5.

el terreno de indicar situaciones de exclusión y su posibilidad de enfrentarlos 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 esta 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<sup>10</sup>, que se encuentra a cargo de los gobiernos de los países.

En este marco, no se niega la posibilidad de que la escuela pueda generar o propiciar procesos de inclusión social; sin embargo, es importante señalar que para que ello suceda es necesario que las acciones educativas estén acompañadas de otros aspectos de tipo social como la salud, el empleo, la distribución del ingreso y la vivienda entre otros factores. Es decir, es necesario impulsar políticas sociales integrales como lo señala La Belle (1995) para que pueda la educación tener un impacto.

Sin embargo, es importante reconocer que la educación no es el único factor ni el más importante en la consecución o el logro de los procesos de inclusión social como lo señala el propio texto de 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 afirmación: “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 más concretas de aula hasta las más estructurales y políticas, y **siendo conscientes de que el**

---

<sup>10</sup> Habría que ver que sucede con instituciones educativas, en todos los niveles, que son de índole privada y que también forman parte del sistema educativo.

**sistema educativo no tiene la mayor parte del peso en este tema**". (Confederación de MRPs, 2001: 4; el subrayado es del autor)

Para cerrar este subapartado es pertinente señalar que estas referencias no hacen más que confirmar que el sistema educativo no constituye la alternativa para la solución de problemas que lo rebasan y que se encuentran en el entorno; es más, es posible que genere el efecto contrario que se busca lograr, es decir, que desarrolle procesos de exclusión como lo señala la referencia de la OEI. En este sentido vale la pena retomar y hacer una breve reflexión alrededor de la exclusión educativa<sup>11</sup>.

*b) Exclusión desde el sistema educativo. Una nota sobre las posibilidades de la inclusión*

El análisis de las posibilidades de la educación para la generación de procesos de inclusión, se relaciona con lo que diferentes autores han señalado sobre el cambio y la transformación social: la educación por sí misma no tiene el potencial para ello. Aunado a ello se dice que la educación, no sólo incluye o tiene ingerencia en el desarrollo de los procesos de inclusión; sino que también - como lo señalan Littlewood, 2005; Popkewitz, 2005 y la propia OEI en la cita anterior - excluye. Ibáñez (2000a: 5) describe esta situación de la siguiente manera:

Libertad de elección de centro, libertad de contenidos, libertad en la formulación de los principios y los objetivos de cada centro,... son algunas de las reivindicaciones que pudiendo ser válidas en si mismas, pueden conllevar, implícita y soterradamente, políticas educativas que contribuyan a la exclusión y a mayores desigualdades.

De un tiempo para acá, la educación ha cumplido ciertas funciones de compensación respecto a la desigualdad social, pero, a la vez, y sin que figurase escrito como objetivo, ha mantenido sus fines de selección social. Teóricamente, se trata de seleccionar a "las personas más aptas", pero, en la práctica, resulta que las posibilidades de fracaso, e incluso de exclusión total, aumentan en cuanto menos poder social y económico se tiene.

En este contexto, se puede señalar la posible ingerencia de la educación en los procesos de exclusión; en esta perspectiva, Dubet (2005: 9, subrayado del autor) señala que: "Desde un punto de vista general, en la actualidad hemos pasado de una escuela basada en el

---

<sup>11</sup> Posteriormente, en los capítulos 5 (desde una perspectiva analítica conceptual) y 7 (desde la aplicación de esta perspectiva), se profundizará en la inclusión/exclusión que se genera al interior del sistema educativo.

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”.

En este contexto, puede establecerse como un principio relevante de la educación en general y muy posiblemente de la propuesta de la atención educativa a la diversidad porque está inmersa en ella, que las probabilidades de inclusión y exclusión social se encuentran presentes en el operar del sistema educativo; es decir, que si bien se señala que la escuela puede “desarrollar” situaciones de inclusión social, también es probable que despliegue procesos de exclusión. Sin embargo, es de vital importancia dejar establecido que la educación es solamente una condición de posibilidad para el desarrollo de ambas situaciones en un marco social.

Así, es conveniente diferenciar ámbitos de acción que contribuyan a precisar aspectos relevantes del sistema educativo y sus relaciones con situaciones no menos importantes para la vida social como el cambio y la inclusión; pero este procedimiento también debe favorecer la distinción entre los procesos de inclusión y exclusión propios del sistema educativo o que éste genera al interior de sí mismo, de aquellos que originan los otros sistemas sociales o que le son propios.

De esta manera, es importante indicar que existen procesos incluyentes y excluyentes en dos ámbitos distintos: uno puede estar referido a lo social (política, economía o derecho) y lo otro a lo escolar; pues apoyándose en Dubet, se puede decir que el sistema educativo produce sus propios procesos de exclusión. Lo que en términos de la teoría de los sistemas sociales de Luhmann lleva a señalar la selección propia que hace el sistema y que se relaciona con la selección pedagógica (Luhmann y Schoor, 1993a)<sup>12</sup>, lo cual puede interpretarse como la posibilidad que tiene el sistema educativo de producirse y reproducirse a sí mismo a partir de su propia clausura de operación, lo cual le pone límites y permite considerarlo como sistema social autónomo diferenciándose de los

---

<sup>12</sup> Esta parte se relaciona con la posibilidad de hacer carrera escolar y se expondrá en el capítulo 5 y 7.

demás sistemas sociales (entorno de éste). A partir de ello se puede decir que el sistema educativo es un sistema autopoietico.

En este contexto es posible indicar que el sistema educativo es:

(...) un sistema autorreferencial autopoietico que se constituye como diferencia con respecto a un entorno. Es además constitutivo de sentido. Sus operaciones y últimos elementos son comunicaciones. 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)

A partir de estos presupuestos es importante señalar dos cosas: la primera 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 análisis y no como aspectos separados, que es como se ha venido considerando (Popkewitz, 2005); la segunda está en relación con lo que Dubet (2005) menciona acerca de distinguir analíticamente la exclusión social y la exclusión escolar; lo que conduce a señalar que el sistema educativo genera sus propios mecanismos de inclusión y exclusión. En este marco y desde la perspectiva de la teoría de sistemas sociales autopoieticos, se empezará a hablar entonces de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión (que como se mencionó, se trabajará en los capítulos 5 y 7).

Finalmente, el hecho de señalar que la escuela – el sistema educativo propiamente dicho desde la teoría de sistemas - genera sus propios mecanismos de exclusión, permite decir que los sistemas sociales (político o económico) no guardan una relación de determinación y causalidad directa con respecto a él, ni viceversa; más bien, lo que presentan son relaciones de intercambio y acoplamiento<sup>13</sup> como se describe enseguida.

---

<sup>13</sup> En el lenguaje de la teoría de sistemas esta situación hace referencia a un acoplamiento estructural entre dos sistemas que son autónomos en su funcionamiento, en su autopoiesis; pero que co-evolucionan en una relación de interdependencia, señalando que no hay un situación de subordinación o de determinación de un sistema a otro y que por lo mismo, un sistema no tiene un mayor peso o importancia que el otro (Luhmann, 1991; Corsi, *et al.* 1996). Esto es una gran diferencia con respecto a posturas analíticas que señalan una situación de determinación o de autonomía relativa del sistema educativo con respecto a lo social en general.

### **III. Relación de intercambio y acoplamiento entre sistemas sociales y el sistema educativo. Una aproximación desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos**

#### ***1. Distinción entre inclusión/exclusión sociales y educativa. Una breve descripción***

Para poder indicar las situaciones de inclusión/exclusión que se dan en los diferentes sistemas sociales, es necesario considerar las normas o criterios constitutivos de éstos a fin de poder señalarlas; sin ello, no es posible hacerlo. Así, cada uno de los sistemas definen las posibilidades de incluir/excluir; esto es algo peculiar de la sociedad contemporánea dada la estructura de organización que tiene o mejor dicho, dados los sistemas sociales que la conforman como el educativo, el científico o el económico. Por lo tanto, "(...) como en toda forma de diferenciación, la regulación de la inclusión se deja en manos de los sistemas parciales" (Luhmann, 2007: 495). A partir de este presupuesto es como se pueden diferenciar la inclusión/exclusión sociales (política o jurídica) de la escolar.

Para ilustrar esto se presentan los siguientes ejemplos. Sobre la participación política en México, en términos de la emisión del sufragio en las elecciones, se puede señalar una situación de inclusión/exclusión a partir de considerar lo siguiente: de acuerdo al Título Segundo *De la participación de los ciudadanos en las elecciones*, del Capítulo Primero *De los Derechos y obligaciones*, en su Artículo 6 todo ello perteneciente al Código Federal Instituciones y Procedimientos Electorales, se señala que:

1. 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)

El Artículo 34 de la Constitución por su parte indica que:

- Son ciudadanos de la República los varones y las mujeres, que teniendo la calidad de mexicanos, reúnan, además, los siguientes requisitos:
- I. Haber cumplido 18 años, y
  - II. Tener un modo honesto de vivir. (Constitución Política, 1999: 39)

En este escenario se especifican las condiciones necesarias para ejercer el derecho y obligación de votar; en este marco, no importa si se tiene o no escolaridad, si se está o no inscrito en una institución educativa, si se es rico o pobre. No hay impedimento alguno para participar en ello, salvo si no se cubren los requisitos estipulados.



Ahora bien, se puede contar con los requisitos anteriores y aun así generarse situaciones de inclusión/exclusión, ya que las personas que no acuden a las urnas son incluidas en el sistema político en términos de abstenciones, pero son excluidas de la contabilidad de los votos. Es decir, estas personas que cubriendo los requisitos no emiten su voto se cuentan y forman parte tanto de los conceptos, como de los parámetros que tiene el sistema político, pues se contabilizan como abstenciones (están incluidos) pero no son considerados para determinar el resultado de la elección (están excluidos). En este contexto, el resultado de la elección está determinado por las normas que la regulan y que están definidas por el propio sistema político; lo cual marca su autonomía de los otros sistemas, como el económico o el educativo.

Lo mismo ocurre en el sistema educativo, éste tiene una serie de normas y criterios bajo los cuales se pueden identificar las situaciones de inclusión/exclusión que podrían denominarse propias o que se generan al interior de éste. Así por ejemplo, una norma que es exclusiva del sistema educativo es la que señala que todos los niños de 6 a 14 años de edad deben cursar la educación que se considera básica (preescolar, primaria y secundaria)<sup>14</sup>, la manera de poder medir esta norma es a través del indicador de asistencia escolar<sup>15</sup>.

A partir de ello, es como se pueden identificar las situaciones de inclusión/exclusión propias del sistema educativo, el ideal o la norma es que todos deben de estar cursando este nivel educativo; sin embargo, se puede señalar que esto no se cumple en todos los casos como lo señala el INEGI (2002: 75), ya que para el año dos mil "(...) es de destacar que aún hay 1.6 millones de niños que no asisten a la escuela" y para el 2005, de acuerdo a este mismo instituto pero con base en el II Censo de Población y Vivienda, se reporta que los niños y adolescentes de entre 6 y 14 años de edad que asistían a la escuela eran 18'201,308 de un total de 19'317, 979; es decir, que alrededor de 1'116, 671 niños y adolescentes no iban a la escuela. (INEGI, 2008: 3)

---

<sup>14</sup> El Artículo 3º. Constitucional señala que: "Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado – Federación, Estados y Municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria son obligatorias". (SEP, 1993: 27) La educación preescolar se consideró obligatoria a partir de 1998.

<sup>15</sup> Este indicador es importante ya que de acuerdo al INEGI (2000: 3): "La asistencia escolar es considerada una de las tres variables educativas básicas, junto con el nivel de instrucción y la condición de alfabetismo; y muestran la participación de la población dentro del Sistema Educativo Nacional". En correspondencia con esta perspectiva y con la norma constitucional, se presenta la siguiente definición de asistencia escolar en el nivel básico de acuerdo al INEE (2004: 139): "Proporción de la población escolar básica que asiste a la escuela, respecto a la población en edad escolar básica".

Otra manera de ver la inclusión/exclusión escolar es que aquellos niños y adolescentes que no están asistiendo a la escuela (exclusión escolar), son incluidos dentro del sistema educativo como población que requiere probablemente de programas particulares para que puedan incorporarse y cubrir la norma. Esto obedece también a una delimitación de la propia regla, pues ésta señala única y exclusivamente la obligatoriedad de la asistencia escolar en la educación básica, no se aplica a la educación media superior o superior; por lo tanto, estos niveles educativos tendrán otro criterio de medición para saber si se está incluido o no, pero corresponde al sistema educativo generarlo, no al sistema político o al económico.

En este sentido, se pueden indicar las situaciones de inclusión/exclusión sólo a partir de las reglas y mediciones propias del sistema en cuestión; de tal manera que se emplean nociones, parámetros y normas que adquieren sentido en el lenguaje de cada sistema. Es decir, toman significado dentro de la comunicación propia que cada sistema tiene y no involucran directamente a los individuos, sino que hacen referencia a situaciones o aspectos que son relevantes para el sistema en función de su estructura y de su operación (Torres, 1993).

Así, desde la teoría de los sistemas sociales de Luhmann, esta unidad de la diferencia inclusión/exclusión se presenta y adquieren sentido a partir de la estructura, operación y comunicación propia del sistema educativo o del político; señalando de esta manera que la inclusión/exclusión educativa o política, no la determinan otros sistemas sociales, sino única y exclusivamente el sistema en operación.

A partir de estos ejemplos es posible decir que las situaciones de inclusión/exclusión se generan dentro de sistemas sociales particulares y se diferencian a partir de las normas y criterios de operación que cada uno tiene y que permite señalarlos; de tal manera que se puede indicar como lo sugiere Dubet, la diferencia analítica entre exclusión social (representada en este caso por el sistema político) y exclusión escolar a partir precisamente de referentes constitutivos de cada sistema. Esto no significa que no haya relaciones entre ellos, pero es importante resaltar que éstas no son de determinación.

Que hay consecuencias e impactos de diferentes tipos a partir de las situaciones de inclusión/exclusión sin duda alguna; sin embargo, estos no son lineales ni de causalidad

directa de un sistema hacia otro, sino que cada uno de los sistemas a través de su distinción con el entorno, de su acoplamiento con éste a partir de considerar sus límites definen el tipo de consecuencias e impactos que admiten. Esto es guiado por sus propias estructuras semánticas históricas (su sentido), que orienta expectativas y comportamientos y que permite actualizarse y potencializarse seleccionando aquellos aspectos que contribuyen a su autopoiesis. Esto último da paso al siguiente subapartado.

## ***2. Sistemas sociales y educativo: sistemas autónomos, un punto de partida***

Desde los autores clásicos en el ámbito de la sociología de la educación hasta nuestros días (Siglos XIX-XXI), 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, sería tratar de caracterizarla, de describirla aunque sea de manera muy sucinta. Así, es posible señalar que 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); subordinación-reproducción, la educación se interpreta como sujeta o supeditada a las estructuras sociales y sirve a su reproducción (Bourdieu y Passeron, Bernstein, Althusser) y de autonomía relativa, la educación tiene un margen de maniobra propio que puede moverse con cierta libertad dentro de las estructura sociales (Gramsci, Bourdieu, Coulon, Freire).

Sin embargo, dado los resultados inesperados que produce el sistema educativo (efectos perversos haciendo referencia a Boudon e Illich); la socialización que hace; la formación de capital humano (básico, profesional, de elite); la producción de conocimiento; el otorgamiento de roles y estatus; generación de procesos de inclusión pero también de exclusión entre otros aspectos y considerando además, que el sistema educativo continua funcionamiento a pesar de las crisis económicas, de los cambios culturales, sociales o políticos; en fin, de las transformaciones que ocurren en lo social, una pregunta pertinente en este contexto podría ser: *¿La relación entre sociedad y educación es de intercambio y acoplamiento, más que de inmersión, subordinación-reproducción o autonomía relativa?*

Como se ha mencionado a lo largo de este capítulo, al sistema educativo se le asignan una serie de roles o papeles en la atención educativa a la diversidad. De ello se pueden destacar dos aspectos que tienen que ver directamente con los sistemas sociales: ser el 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.

Sin embargo como se ha señalado, la educación por sí misma no puede cubrir ambas expectativas, ni siquiera es el elemento principal en ello y más bien, lo que se ha argumentado es que el sistema educativo tiene una lógica de operación particular que obedece a su función y estructura, al acoplamiento que tiene con el entorno y a los límites que traza respecto de éste, lo que genera constantes cambios y transformaciones; es decir, el sistema educativo continuamente cambia. Como ejemplo de ello, en el caso del sistema educativo mexicano, se puede decir que es:

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 experiencia 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 modernizados, hoy dominante, cuyo despegue puede situarse a principios de los setenta. (Latapí, 1998a: 22)

Asimismo, como ya se señaló en el primer capítulo, la sociedad constantemente está cambiando, continuamente se transforma y muchos de los cambios, variaciones o modificaciones que experimenta no obedecen a una sola causa; además son tan vertiginosos y se dan en cualquier esfera de ella, que muchos de éstos no son controlables y no se puede predecir su destino. En este contexto, es posible ubicar la sociedad del riesgo por ejemplo; asimismo siguiendo el Informe sobre el Desarrollo Humano, se puede decir que continúa habiendo cambios en la sociedad, considerados en ocasiones positivos y a veces negativos.

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. (PNUD, 2005: 4)

Con base en estos ejemplos, se puede decir que tanto el sistema educativo como los sistemas sociales son sistemas autónomos en su operación y por lo tanto, no establecen relaciones de determinación de unos hacia otros; los sistemas sociales no determinan el funcionamiento del sistema educativo y a la inversa, el sistema educativo no define el funcionamiento de los sistemas sociales. De esta manera, el sistema educativo no puede normar o decretar el tipo de relaciones que se deben establecer entre los sistemas para que se propicien los cambios hacia una estructura social justa y equidad; puede señalar, puede indicar e incluso proponer, pero no definir ni imponer ya que cada sistema decide su operar<sup>16</sup>.

### ***3. No hay relaciones de causalidad: un aspecto importante a considerar***

Como se pudo apreciar a lo largo de este apartado, el sistema educativo guarda una relación de acoplamiento con el entorno; asimismo, se ha mostrado que tanto éste como otros sistemas sociales son autónomos, tienen una dinámica de producción y reproducción de sus elementos y estructuras no determinadas por el entorno (otros sistemas sociales), en este sentido son autopoieticos. Con base en ello, es posible indicar que hay una relación de acoplamiento estructural, hay irritación, perturbación, sacudimientos pero no determinación; de tal manera que no se pueden establecer relaciones de causalidad de un sistema hacia otro o del entorno al sistema ni viceversa.

En este contexto se puede hablar de la interpenetración en los sistemas en donde cada uno de ellos pone a disposición del otro u otros su propia complejidad de tal manera que se posibilitan mutuamente (Luhmann, 1991); así, “con el concepto de interpenetración se entiende un modo específico de acoplamiento estructural entre sistemas que se desarrollan en una coevolución recíproca: cada uno de los sistemas en cuestión (...) no puede existir sin el otro (...) Cada uno de los sistemas interpenetrantes pone a la disposición la propia complejidad para la constitución del otro”. (Corsi, *et al.* 1996: 99)

Con ello se quiere decir que a pesar de haber situaciones de exclusión en diferentes esferas del ámbito social y de que éstas se tomen en cuenta para situar una propuesta

---

<sup>16</sup> Es importante considerar que la diferenciación funcional de los sistemas, se da preferentemente en países desarrollados o centrales; sin embargo, las naciones en vía de desarrollo tiende hacia ello.

educativa que tiene como orientaciones principales el cambio y la inclusión social, no significa que ello se logre; pues como se ha señalado, entre el entorno y el sistema se antepone una cámara ciega que no es otra cosa que la organización propia de los sistemas, que en términos de la teoría de los sistemas sociales de Luhmann significa la producción y reproducción de sí mismo con total autonomía operativa.

En este marco, es importante comentar que la cuestión del cambio social aspecto clásico en el análisis de la relación entre sociedad y educación, no puede darse de manera unidireccional o de causalidad directa; además es conveniente señalar que siempre hay cambio, 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. Incluso, es pertinente indicar que el sistema educativo como parte del entorno del sistema social o de los sistemas sociales los irrita, los perturba, los alerta, los sacude; pero nunca los determina ni influencia directamente porque cada uno de ellos es autónomo y los cambios que producen son definidos por ellos mismos.

En consecuencia, se puede aspirar a eliminar la reproducción de la desigualdad y la pobreza, así como la exclusión, pero son los sistemas particulares en lo específico quienes lo irán definiendo. Los diferentes sistemas sociales - incluyendo desde luego el educativo – forman parte del entorno unos de otros y juegan el papel de perturbar sus potencialidades. En este contexto, es conveniente señalar que para la teoría de sistemas, el cambio como programa de acción no está presente como un fin; pues constantemente se producen cambios, que en ocasiones son incontrolables e impredecibles.

Finalmente, lo expuesto a lo largo del apartado permite señalar la conveniencia de precisar la orientación del sistema educativo en torno a aspectos que están fuera de su alcance a pesar de que se tenga la voluntad política o el dinero suficiente; aunque es importante señalar que ambas cosas, entre otras, son sin duda condiciones de posibilidad para mejorar el funcionamiento de dicho sistema, pero nunca 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 de los sistemas. Por lo tanto es importante considerar, desde la propuesta teórica de Niklas Luhmann, que entre los sistemas sociales no puede haber relaciones de causalidad, de determinación.

#### **IV. Resumen**

El capítulo partió de indicar el aspecto de la atención educativa a la diversidad que se trabaja en la investigación. Se señaló la conveniencia de centrarse en su función social dados los postulados y orientaciones esenciales que la estructuran: el principio de igualdad de oportunidades, la reivindicación de los sectores marginados; que se pueden relacionar y concretar en el cambio y la inclusión social.

A partir de ello, se presentaron algunas reflexiones entre las que destacaron la crítica pero también la permanencia e importancia del principio de igualdad de oportunidades; así como también la relevancia de la reivindicación de los sectores excluidos. Esto llevó a señalar la manera en cómo se reorienta el principio de la igualdad de oportunidades, que parte esencialmente de considerar la diversidad y las diferencias e incorporarlas a los procesos y acciones del sistema educativo con la intención, justamente, de que pueda hacerse realidad dicho principio.

Lo anterior condujo a trabajar la función social de la atención educativa a la diversidad en términos del cambio y la inclusión social. La reflexión principal que se hizo alrededor del cambio, dejó atrás tanto la postura que indica la imposibilidad de la educación para ello como la que señala su factibilidad y se centró más bien, en indicar que permanentemente hay cambios, que constantemente se pueden encontrar situaciones de transformación en lo social en general y en lo educativo en particular y que éstas no son predecibles, controlables y no obedecen a una relación de causalidad directa entre lo social o entre los sistemas sociales y el educativo o viceversa.

Estas consideraciones se fundamentaron en la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann, que permitió señalar que el cambio lo definen únicamente los sistemas sociales de forma autónoma, es decir, sin establecer relaciones de causalidad entre los mismos sistemas o entre el sistema y su entorno; lo que condujo a cuestionar la idea de las relaciones de influencia directa de lo educativo en lo social. Lo anterior llevó a indicar, que dicho cambio por medio de la propuesta de la atención educativa a la diversidad, no es factible debido a la autonomía, a la autopoiesis, a la autorreferencia de los sistemas; los cuales establecen relaciones de intercambio y acoplamiento, pero no de determinación entre ellos. De esta manera, fue posible decir que la cuestión del cambio

se analizó con un referente distinto; el cual ayuda a comprender parte de lo que sucede en la sociedad actual.

El análisis realizado sobre la cuestión de la inclusión social, siguió la dinámica anteriormente descrita; de tal manera que se pudo indicar que la educación tampoco puede determinar la posibilidad de la inclusión social. A esta consideración se le sumó el hecho de que el sistema educativo puede generar procesos de exclusión en su interior, con lo cual pierde su velo de “inocencia” como lo señala Dubet (2005); lo que trae como consecuencia, cambios en lo que representa y en su comprensión.

En este contexto, un punto importante surgido del análisis fue el hecho de poder distinguir entre la exclusión educativa y la exclusión social. Aspecto de gran relevancia porque permitió indicar que son dos formas diferentes de exclusión y que son producto de mecanismos y dinámicas distintas, dado que se producen en sistemas diferentes en los que puede haber una relación pero no una prescripción.

A partir de todo lo expuesto, el penúltimo apartado del capítulo se concentró en señalar la autonomía de los sistemas, tanto de su entorno como de ellos entre si; lo cual llevó a indicar que existen relaciones de intercambio y acoplamiento, pero no de determinación. Esto se pudo realizar al emplear los conceptos descritos en el capítulo anterior, esto es sentido, sistema/entorno, autopoiesis, acoplamiento estructural y clausura de operación entre los más importantes en el trabajo; en este contexto, estos elementos de la teoría de sistemas permitieron observar la función social de la atención a la diversidad y hacer una serie de descripciones e interpretaciones encaminadas a observar este aspecto desde otra vertiente para una mejor comprensión de los hechos sociales actuales.

Así, el empleo de algunos conceptos de la teoría antes mencionada contribuyó a cubrir un aspecto que viene señalado en el contexto de la sociedad descrita a inicios de este milenio: la necesidad de emplear nuevos marcos teóricos que ayuden a comprender la dinámica de la sociedad contemporánea; al respecto, el empleo de la teoría de Niklas Luhmann en este trabajo de investigación está intentando ser una aportación a ello.



## CAPÍTULO 4. CUANDO SE HABLA DE DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN ¿DE QUÉ SE ESTÁ HABLANDO?

Este capítulo tiene como finalidad proponer una construcción de la diversidad a partir de un sistema social en particular, en este caso el educativo. Esto obedece, como se verá, a las dificultades existentes alrededor de la noción de diversidad, es decir, a las diferentes acepciones que hay sobre ella, a las dificultades para precisar su significado, a los elementos que la integran, que en algunos casos son opuestos y contradictorios; así como a los diferentes roles o funciones que se le asigna y los campos de acción en donde se espera impacte.

Para lograr esta propuesta, se partirá de una serie de definiciones que ayudarán a esclarecer el significado de la diversidad y la diferencia a partir de sus nociones básicas; por otra parte, se incluirá la definición de “diferenciación social” con la intención de señalar que las diferencias y la diversidad se elaboran y adquieren sentido a partir de un determinado campo de conocimiento. Esto permitirá hacer una precisión alrededor de la diversidad y la diferencia: éstas no conllevan en sí mismas una función, un valor o ventajas o desventajas de manera inherente.

A partir de esto, se describirán las manifestaciones de la diversidad desde el punto de vista del sistema educativo, indicando para ello que se pueden tener dos niveles de distinción: uno a nivel operativo (aulas y escuelas) y otro a nivel de los principios rectores o estructuras del sistema (universalidad de la educación, por ejemplo). Lo anterior permitirá desarrollar un ejercicio sobre cómo se construye la diversidad a partir de las normas, criterios, parámetros y conceptos propios del sistema educativo; de tal manera que la propuesta de construcción de la diversidad tendrá estos referentes, lo que posibilitará la construcción de diferentes diversidades dependiendo del aspecto que se quiera resaltar en la descripción y en el análisis.

En este marco, conviene señalar que se incluirán algunos otros conceptos de la teoría de los sistemas sociales autopoiéticos (como comunicación), a fin de darle mayor solidez a la idea de que el sistema educativo es un sistema autónomo, que genera por sí mismo los mecanismos que necesita para su producción y reproducción partiendo precisamente

de los propios elementos que lo estructuran y que por lo tanto permiten su funcionamiento.

Lo anterior tomará especial relevancia en el contexto de indicar que la diversidad – en este caso en educación - es un constructo que adquiere sentido a partir del propio sistema educativo que la precisa y la da a conocer (la comunica). En este marco, se espera despojar a la atención a la diversidad de sus poderes “mágicos intrínsecos” y con ello contribuir a esclarecer o como Gimeno Sacristán lo dice, a desentrañar los significados de la diversidad y la diferencia; o al menos, precisar uno de ellos desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos.

## **I. ¿Qué es la diversidad?**

### ***1. Dificultades para su precisión***

La pregunta con que inicia el subapartado parece ser obvia, se podría decir que se está hablando de los que no son como “nosotros”, de los que tienen otras costumbres o tradiciones, de los que viven en otros países o hablan otro idioma aun dentro de la misma nación. También se puede hacer alusión a lo positivo o negativo que pueda tener el término, es bueno ser diverso porque no se tiene que ser igual o bien, no es conveniente ser distinto a la mayoría porque entonces se puede estar fuera de diferentes beneficios o simplemente no tener la oportunidad de participar o de ser considerado.

Asimismo, en la etapa de globalización en la que se encuentra la sociedad actual que conlleva el dominio de modelos culturales, políticos y económicos (Giménez, 2007), ser diverso (no aceptar el modelo o a partir de éste diferenciarse) puede ser el sello de distinción tanto grupal como individual. Así, se puede decir que:

No ser uno más se ha convertido en una reivindicación por sí mismo. Su manifestación: reunirse en pequeñas sociedades, la proliferación de revistas especializadas, la moda de diseño, los coches de diseño... La distinción. (Rogero, 2000: 5)

La referencia anterior adquiere especial relevancia en un contexto en el que se podrían estar creando múltiples criterios para hacer más notorias las diferencias, lo que podría apuntar a formas más específicas y sutiles de segregación y discriminación. En este

contexto, es posible señalar que existe la posibilidad de que la cuestión de la diversidad termine siendo una “moda” o un elemento de separación. Aunque también conviene considerar su lado opuesto, ya que en algunos análisis y propuestas (UNESCO, 2003, Ibañez, 2000, Díaz-Couder, 1998) entre otros, la diversidad es considerada positiva, enriquecedora; es una oportunidad que hay que aprovechar para crear una sociedad más tolerante e igualitaria.

En este marco, es posible decir que en la diversidad tienen presencia ideas que entrelazan aspectos de distinción que pueden llevar a indicar lo conveniente o inconveniente de ser diverso, lo positivo o negativo de ello; por lo que la diversidad puede generar la posibilidad del reconocimiento y la aceptación, pero también podría manifestarse en rechazo y segregación.

Así, en discursos provenientes de ciertos campos de conocimiento – en este caso el educativo -, la noción de diversidad se enlaza con términos de orden social que hablan sobre las cuestiones de igualdad o desigualdad, de discriminación e integración, de inclusión o exclusión; por ejemplo en el capítulo anterior, se subrayaba la necesidad y el afán de transformación e inclusión social dado el contexto de exclusión y pobreza que se tiene. Por lo tanto, se tendría que contemplar la diversidad como una riqueza y no como una amenaza y defenderla como un componente fundamental de la igualdad y la fraternidad. (UNESCO, 2003; Confederación de MRPs, 2001; MCEP, 1998)

Pero también, en ese contexto, no es extraño encontrar nociones de atención educativa a la diversidad en las que se señala que bajo esta propuesta se enmascaran o se esconde situaciones de desigualdad, de segregación, de ventajas o de desventajas a partir de señalar determinados tipos de rasgos que hacen diversa a una población.

Hoy se está utilizando el término diversidad para mantener y profundizar las desigualdades. La utilización del lenguaje de “la atención a la diversidad” está siendo la excusa para introducir, justificar y afianzar la discriminación de los considerados desiguales con la certeza de que nunca podrán ser iguales a los que se consideran superiores... (Rogerio, 2000: 7).

De esta manera, conviene señalar que categorías como igualdad y desigualdad, que son mayormente empleadas en el discurso de la sociología han aparecido con mucha frecuencia en la argumentación educativa. Así, se encuentran ideas, términos o nociones donde se imbrican aspectos sociales y educativos, es decir, aparecen juntos y se

correlacionan. En este marco, otro aspecto de atención a la diversidad que se asocia con la cuestión social es la posibilidad de la inclusión de los grupos diversos a las estructuras sociales bajo un enfoque holístico que incluye elementos sociales, culturales y económicos; aspecto que también ya se mencionó.

La intención de recordar estos elementos que conforman la noción de la atención a la diversidad, junto con las ideas presentadas al principio del apartado, es para indicar que se tienen diferentes acepciones y que se incorporan a esta categoría términos de ámbitos sociales, económicos o culturales; muestra de ello es que, retomando a Lumby y Coleman (2007: 1)<sup>1</sup>, la diversidad es un concepto que puede tener diferentes significados y se adapta a las circunstancias y al sentido o tendencia que las personas le vayan dando a través del tiempo. En este marco, ellos añaden a esta idea de diversidad el bagaje educativo o la edad; además de indicar que hay consecuencias de esa diversidad al mencionar las ventajas o desventajas que pueda representar para el individuo, alejándose de esta manera de la noción que ve como sinónimo de la diversidad las minorías étnicas.

En este contexto y con la idea de conjuntar los diferentes componentes con que se relaciona la diversidad, se incluye las siguientes referencias que bien pueden sintetizar las diferentes nociones que al respecto se dan: "(...) la diversidad está muy presente en la discusión educativa en los últimos tiempos y son muy variados los puntos de vista desde los que se aborda: los profesores/as suelen destacar los problemas, los movimientos sociales hacen hincapié en los valores de la interculturalidad, muchas instituciones oficiales y claustros están planteando o llevando ya a cabo itinerarios segregadores con la excusa del "tratamiento de la diversidad". (Ibáñez, 2000b: 4)

El planteamiento que hace Gimeno Sacristán (1999: 22), se encuentra en esta misma línea:

---

<sup>1</sup> "The term of diversity is chameleon-like, taking on different meaning for people over time. At the period of writing the term is used variously, but the current prevalent use is as synonymous with minority ethnicity. The every days usage is indicate by Wikipedia (2006), which define diversity as „the presence in one population of a (wide) variety of cultures, ethnics groups, languages, physical features, socio-economic background, opinions, religious beliefs, sexuality, gender identity, neurology’. Even this extensive list omits aspects of difference which contribute to the diversity staff, for example, their educational background or age. Diversity is the range of characteristics which no only result in perceptions of difference between humans, but which can also meet a respond in others which may advantage or disadvantage the individual in question". (Lumby and Coleman [2007]. Leadership and Diversity. Challenging theory and practice in education. Sage publications, London, p. 1)

El lenguaje sobre la diversidad acumula hoy aspectos y frentes tan distintos como la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores tenidos por universales, las respuestas ante la multicultural social y la integración de minorías, la educación frente al racismo y el sexismo, las proyecciones del nacionalismo en las escuelas, la convivencia entre las religiones y las lenguas, la lucha por la escuela para la autonomía de los individuos, los debates “científicos” sobre el desarrollo psicológico y sus proyecciones en el aprendizaje, la polémica sobre la educación comprensiva, además de la revisión de las rigideces del actual sistema escolar y de sus prácticas.

Como se puede apreciar, la pregunta acerca de ¿qué es la diversidad?, cobra especial relevancia y su respuesta comienza a no ser tan sencilla.

## ***2. Una reflexión sobre las nociones de la diversidad***

A partir de las últimas referencias presentadas y parafraseando al mismo Gimeno Sacristán (1999), es conveniente señalar que cuando se habla de diversidad se está obligado a transitar por el filo de una extraordinaria ambigüedad al utilizar el lenguaje y los significados que se le asignan al término, así como los roles y los problemas con los que se le asocia. En consecuencia y considerando lo anteriormente expuesto, se puede decir que la pregunta inicial no es trivial y pasa a colocarse como un aspecto imprescindible y clave para poder comprender, con mayor precisión, qué significa hablar de diversidad en educación.

A partir de las nociones presentadas se puede observar que a la atención educativa a la diversidad se le asignan y se le cargan problemas pero sobre todo multiplicidad de funciones, de roles, de solución de conflictos de diferente índole: sociales, culturales, económicos, políticos y desde luego educativos. En esta perspectiva, se puede decir que la percepción que se tiene de ello se acerca a verla como la panacea que puede resolver los problemas, no sólo los relacionados con el sistema educativo sino también los que aquejan a la sociedad; esto adquiere tal dimensión que por ejemplo ahora se habla de que la diversidad y la igualdad (consideradas de forma conjunta) constituyen el núcleo central de la educación. (Roguero, 2000; Ibáñez, 2000a)

Dada esta situación, es conveniente recordar que en los años 80 la educación en su conjunto también se consideró la panacea que podría resolver los diferentes problemas que afectaban a la sociedad, sin importar que fueran de índole económico, político, social o cultural; el resultado fue contundente: la educación por sí misma no tiene el

potencial para ello (Pieck, 1996). Asimismo en un contexto de política social, la educación sólo es un elemento de ésta y no es el más importante o el principal alrededor del cual se puedan articular los demás (La Belle, 1980)<sup>2</sup>. Enmarcando esta situación en la propuesta de atención a la diversidad, conviene remitirse a lo expuesto en el capítulo anterior donde se señalan los límites frente al cambio y la transformación social, así como sobre la inclusión desde el referente de la teoría de sistemas.

Bajo esta perspectiva, es importante considerar las siguientes dos cuestiones en torno a la atención a la diversidad: la primera está relacionada con la idea de que dicha propuesta hereda los conflictos, los inconvenientes y la problemática existente para hacerle frente a las situaciones de la pobreza y la desigualdad, situación ya mencionada en el primer capítulo del trabajo. La segunda tiene que ver con la dicotomía que se señala en cuanto al significado u orientación que puede tomar la diversidad: aceptación/rechazo, reconocimiento/segregación; lo cual podría decirse que constituye una paradoja de la propuesta de atención educativa a la diversidad.

Ante este panorama, parece conveniente partir de las definiciones esenciales y básicas acerca de qué es la diversidad, a fin de precisar qué se entiende por ésta de manera general y a partir de ello, poder especificarla para el ámbito educativo. Así, se expondrán algunas acepciones a fin de clarificar e intentar dar respuesta a la pregunta con que inicia el subapartado: ¿qué es la diversidad?

### ***3. Diversidad y diferencia: nociones básicas***

En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001) se define diversidad como “Variedad, desemejanza, diferencia”. Siguiendo a Abagnano (1983: 351), éste señala que la diversidad es: “Toda alteridad, diferencia o desemejanza. El término es más genérico que estos tres y puede indicar uno, cualquiera de ellos o todos en conjunto. Es diverso, en este sentido, todo lo que siendo real no es idéntico. [Todo lo que puede ser real, es o diverso o es lo mismo]. En el lenguaje moderno, las palabras diverso y diversidad implican

---

<sup>2</sup> En este marco, conviene señalar que Ramos (2003) retomando diferentes autores, describe los límites y posibilidades de la educación frente a la pobreza y la desigualdad; en dicho trabajo también se podrá consultar un subapartado que habla de las lecciones del pasado, a propósito de considerar la educación como una panacea y que al parecer la atención educativa a la diversidad sigue esta tendencia.

siempre que los términos o los objetos tienen una diferencia intrínseca y cuantitativa (opuesta a la simple multiplicidad numérica)".

Como se puede apreciar, las definiciones presentadas señalan las partes centrales, esenciales de qué significa o lo que se entiende por diversidad. Ante las diferentes acepciones del término y sus cambiantes significados anteriormente referidos, es necesario remitirse a las bases del concepto; por ello, se ha hecho uso de diccionarios pues sin duda alguna clarifica el significado esencial y básico de éste. Lo anterior es de vital relevancia puesto que como se puede ver, las definiciones primigenias de la diversidad no contienen elementos valorales, ni habla de repercusiones o roles; **simplemente señalan la característica esencial de atributos cualitativos o cuantitativos que marcan la diferencia o la semejanza entre las cosas.**

Por otra parte, parece que estas definiciones son el fundamento de concepciones como las siguientes, en las que se puede resaltar la idea o visión acerca de que la diversidad remite a la semejanza, a la diferencia, a la alteridad. Así encontramos que para Gimeno Sacristán (1999: 12 y 13) "La *diversidad* alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes ... Queremos señalar que la diversidad (y también la desigualdad) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas ... La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella".

En esta misma perspectiva, Devalle y Vega (1999: 23) presenta su noción de diversidad señalando que: "El término diversidad remite descriptivamente a la multiplicidad de la realidad o a la pluralidad de las realidades".

Esto es pertinente de considerar pues permitirá hacer el análisis de lo que significa la diversidad en educación, resaltando que se encuentra exenta de valores, de juicios sobre lo bueno o malo que pueda tener o generar, de motivaciones que la relacionan o que la llevan a desempeñar un papel u otro. Esta parte es sumamente importante porque una vez despojada la diversidad de esas orientaciones o asociaciones, se puede hacer un análisis que permita, como lo señala Gimeno Sacristán (1999), desentrañar el mundo de los significados de la *diversidad* o de la *diferencia*.

En este contexto, es conveniente señalar que dentro de las definiciones y nociones presentadas existe un término común: la diferencia. Ésta se asocia en el ámbito educativo a la diversidad; de hecho, la corriente emergente en la sociología de la educación señala la relevancia de las diferencias culturales, sociales y personales en la educación y sus implicaciones sobre el currículo y la pedagogía como se señaló en el capítulo anterior.

Como ya se dijo, la diferencia forma parte constitutiva y se encuentra presente en las definiciones de diversidad que se han expuesto. Sin embargo, es importante señalar que este término sufre la misma situación que la diversidad, es decir, está cargado de juicios morales o de roles que señalan su aspecto positivo o negativo; de ahí la importancia de proceder de la misma manera que en el caso de la diversidad: identificar las partes esenciales y básicas del término y por ende, despojar al concepto de juicios o roles.

Así, encontramos que diferencia alude a la “cualidad o accidente por el cual algo se distingue de otra cosa”; “variedad entre cosas de una misma especie.” (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 2001) Ahora siguiendo a Ferrater (1969: 445), en su diccionario de filosofía señala que la diferencia entre dos cosas implica determinación de aquello con que difieren; así por ejemplo, entre una bola blanca y una bola negra hay diferencia, la cual está determinada en este caso por el color. En consecuencia, diferencia alude a una distinción entre las personas o cosas a partir de una cualidad, accidente o determinación.

Gimeno Sacristán (1999: 12) por su parte, indica que “La diferencia no sólo es una manifestación del ser irreplicable que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de *poder* o de llegar a ser, de *tener* posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales”; por su parte Delvalle y Vega (2000: 7). señalan que: “La palabra diferencia podría llegar a sugerir cierto parámetro de contraste, cierto modelo de referencia y hasta de excelencia”.

A partir de estas definiciones, se puede decir que para señalar las *diferencias* es necesario emplear categorías, criterios o parámetros que permitan identificarlas, precisarlas; de esta manera, se podrán establecer distinciones entre las cosas o las personas. Así por ejemplo, las dos últimas definiciones ponen en evidencia que para que



se puedan observar las diferencias se necesitan de categorías que sirvan de parámetro y de referencia. En el caso de Sacristán, menciona explícitamente dos que contribuyen a ello: el poder y el tener; en consecuencia dicho autor, introduce dos cualidades que se ubican más en el ámbito de la diferenciación social (como se verá cuando se presente dicha noción) que en el ámbito educativo.

Para cerrar este punto conviene señalar entonces, que será necesario emplear categorías, parámetros, criterios, ciertas unidades de medida o determinaciones tanto en términos de cualidad como de cantidad para poder indicar las diferencias; es decir, se necesitarán de esos elementos para elaborar e identificar lo que distingue a las cosas o a las personas y poder arribar a la construcción de la diversidad.

#### ***4. Diferenciación social: definición***

Continuando con las concepciones que permitan el señalamiento e identificación de las diferencias, que conlleven a la especificación de la diversidad, se presenta la definición de ***diferenciación social*** que será de gran utilidad para el análisis que se estará realizando pues se habla en concreto de una diferenciación a partir de un área del conocimiento en concreto. Así, por diferenciación social se entiende un:

- A. Proceso por medio del cual las partes (como quiera que se definan) de una población o colectividad, sea esta una sociedad, una asociación, un grupo, o bien un sistema social adquiere gradualmente una (diferencia) en términos de función, actividad, estructura, cultura, autoridad, poder u otras características... En síntesis, diferenciación significa que se vuelven diferentes a la luz de categorías sociales.
- B. Toda forma de diferenciación puede ser remitida haciendo referencia a una población dada, a una forma diferente de **hacer**, de **ser**, de **deber**, o de **tener** o una combinación cualquiera de estos cuatro elementos. Las diferencias en el *hacer* entre los individuos de una misma población se manifiesta en diferencias de actividad, de trabajo, de profesión, de función. Las diferencias en el *ser* son diferencias de cultura, de grupo étnico, nacionalidad, educación, pero también de personalidad y de carácter social. Las diferencias en el *deber* tienen que ver con las obligaciones morales y jurídicas, las normas de comportamiento, las prescripciones de papel que han sido impuestas y que deben respetarse so pena de sanciones de diferente intensidad. Las diferencias en el *haber* consisten en los recursos sociales que se reciben por cualquier razón, las compensaciones otorgadas al papel, en general el estatus.
- C. Característica sustancial de los procesos de diferenciación social es la incorporación, en casi su totalidad, de otras diferencias preexistentes que son de origen social o natural. Las llamadas bases de la diferenciación no son en efecto otra cosa que propiedades o atributos distribuidos diferencialmente en una población determinada. Las más conocidas entre las diferencias naturales que sirven de base a la diferenciación social son el *sexo*, la *edad*, la *generación*, el *talento*, los rasgos somáticos, el *territorio* y el *ambiente natural*.

- D. La diferenciación se encuentra en grupos o sistemas sociales relativamente pequeños, como una familia (d. intragrupo); entre un grupo y otro, cuando dos o más grupos de procedencia similar comienzan a mostrar propiedades diferentes (d. *intergrupo*); en o entre organizaciones económicas, políticas, burocráticas, etc.; en y entre comunidades locales y regionales; y, en fin, entre sociedades globales ... En una familia las diferencias giran usualmente alrededor de los papeles de la madre, del padre, de los hijos; en una organización, alrededor de funciones, actividad, capacidad técnica, responsabilidad, relaciones internas y con el exterior, etc., en una sociedad la diferenciación entraña innumerables variables demográficas, ecológicas, psicológicas, estructurales y culturales.
- E. Entre los factores de la diferenciación en las sociedades contemporáneas deben ser incluidos por lo menos: la legislación, el trabajo, el mercado, el poder, las dimensiones, la eficiencia, la acumulación del capital y la tecnología. (Gallino, 1995: 3007-308)

Esta definición y listado de distinciones adquieren especial relevancia en el trabajo por las siguientes razones:

- 1) Se trata de una definición adjetivada, es decir, es una definición que remite a un campo de conocimiento en particular, relacionado directamente con el ámbito educativo. En este contexto, la definición incorpora una serie de categorías o criterios del campo sociológico que le da una connotación particular. Modelo que se puede seguir para poder hablar de diferenciación educativa, lo que a su vez contribuirá a construir y especificar la diversidad dentro del sistema educativo.
- 2) Esta definición contribuye a avanzar en la construcción de una mayor especificidad en el establecimiento de las diferencias, pues permite precisarlas y a la vez que coadyuva a incrementar la complejidad de la noción abstracta de diferencia, la hace más accesible para su comprensión y manejo, esto se logra al introducir determinadas categorías o criterios.
- 3) Por último, servirá para fundamentar la inclusión de categorías de otros campos de conocimiento, que permiten especificar diferencias que derivarán en diversidades en el ámbito escolar.

### ***5. Una reflexión sobre las implicaciones de las nociones de diversidad y diferencia***

En el marco de lo expuesto anteriormente, es conveniente resaltar que la diversidad y la diferencia no implican un rol en sí mismas, ni ofrecen ventajas o desventajas que vengan con ella de manera inherente; para que ello se puede especificar se requiere de una serie de condiciones y circunstancias que lo hagan posible, pero que se encuentran fuera de la indicación de las diferencias en sí mismas y de los parámetros o criterios que se utilicen para ello.

De esta manera, conviene señalar que las consecuencias al indicar una diferencia a través de introducir una categoría o un criterio, no son imputables a la diferencia o a la categoría en sí mismas, no es algo constitutivo de éstas; son simplemente elementos que permiten indicar y distinguir. Una vez hecha la distinción, se puedan hacer análisis e interpretaciones acerca de sus implicaciones en términos de ventajas para determinados grupos o poblaciones en detrimento de otros; pero eso es un trabajo de otro orden.

En este marco, conviene subrayar que la indicación de las diferencias y la construcción de la diversidad se precisan al emplear criterios o categorías del sistema que se está analizando. Así, para el caso del sistema educativo, las diferencias que se indiquen y las diversidades que se construyan se deberán tanto a las operaciones que realiza el sistema como a su estructura de organización que remite a normas, criterios o conceptos de éste.

Las posibilidades de que las diferencias indicadas se conviertan por ejemplo, en ventajas o desventajas fuera del sistema educativo no están determinadas por éste, sino por las condiciones de operación de los otros sistemas y del entorno propio que tienen. De esta forma, se podrán señalar posibles efectos o consecuencias de lo que se indica como diferente en dos vertientes: una al interior del propio sistema y la otra en relación al entorno de éste<sup>3</sup>; ya que como se mencionó en el capítulo anterior: ningún dato puede colocarse definitivamente en el sistema o en el entorno, sino que pertenece simultáneamente a ambos, pero adquirirán un sentido distinto a partir de la perspectiva de observación, es decir, si se observa desde el sistema o desde el entorno.

En este contexto, conviene señalar que los juicios ético-morales o los roles que acompañan a las nociones de la atención a la diversidad, no son propios o constitutivos de la especificación de las diferencias; su emisión corresponden a un orden y campo distinto o la toma de una postura. Que para esto último, se puede partir de las descripciones que se hacen con base en la indicación de las diferencias y la diversidad es posible; pero no son inherentes a ellas. Por lo que se requiere de una clara delimitación y especificación.

---

<sup>3</sup> En términos conceptuales esto hace alusión a la autorreferencia (sistema) y heterorreferencia (entorno). Estos conceptos se presentarán en el quinto capítulo.

Así, los posibles impactos que puedan tener las diferencias indicadas son producto del establecimiento de relaciones entre conceptos o marcos conceptuales y de interpretación; conviene subrayar esta situación dados los significados e implicaciones con las que se asocian los términos de diversidad y diferencia en el ámbito educativo y que han conducido a un estado de indefinición o vaguedad.

Lo expuesto anteriormente cobra especial relevancia en el sentido de que obliga a especificar el tipo de diversidad de la que se habla, ya que como lo señala Rogero (2000: 9): ¿Por qué clasificar como diversos a los que en la vida tienen pobreza, marginación, familias con problemas de carencias económicas y afectivas, a los inmigrantes pobres... si lo que les hace diversos es otra cosa?

Así lo expuesto en este primer apartado, permite señalar que la diversidad que se indique es una diversidad construida a partir de determinado (s) campo (s) de conocimiento o bien a partir de considerar ciertas categorías, criterios o parámetros provenientes o tomados de un sistema social (del educativo en este caso); de tal manera que ésta no es intrínseca o inherente a los sujetos o grupos de población. Por lo tanto, cuando se haga referencia a una determinada diversidad educativa (sea para indicar y distinguir un sector poblacional o una institución o instancia) se especificarán las diferencias de las cuales se parte y que permiten construirla. Esto último da paso al siguiente apartado.

## **II. ¿Cómo se concibe la diversidad en educación y cuáles son sus manifestaciones?**

### ***1. Algunas premisas***

Para iniciar es pertinente incorporar las siguientes referencias, pues están en correspondencia con las definiciones y reflexiones presentadas con anterioridad, sobre todo en el sentido de no cargar a la diversidad de roles, valores, prioridades o problemas a atender.

Al ser, la diversidad entre los seres humanos o entre grupos de ellos y la singularidad individual entre sujetos, condiciones de nuestra naturaleza, el tema de las diferencias aparece como una dimensión que está siempre presente en cualquier problema que abordemos en educación ...La educación en las instituciones, como la vida en cualquier otro ámbito, en tanto espacio de concurrencia de individualidades y de grupos diversos, se encuentra de manera natural con la diversidad entre los sujetos, entre grupos sociales y con sujetos

cambiantes en el tiempo. Cuantas más gentes entren en el sistema educativo y cuanto más tiempo permanezcan en él, tantas más variaciones se acumularan en su seno. La diferencia existe. (Sacristán, 1999: 12 y 16)

O como lo señala Rogero (2000: 8): “Lo que existe es la diversidad y la diferencia entre todos y cada uno de los alumnos como existe la diversidad entre todos y cada unos de los profesores. La diversidad es lo normal, lo habitual (...)”.

Estos referentes sirven de base para poder desplegar y especificar una serie de diferencias que se pueden indicar a partir de introducir criterios y categorías que son constitutivas y propias del sistema educativo. En este contexto, se presentan los siguientes cuadros que ilustran algunos de los aspectos de como se puede indicar la diversidad desde el referente de dicho sistema.

| Cuadro 2.<br><b>La diversidad desde una perspectiva operativa (a nivel de escuelas y aulas)</b>   |
|---|
| 1. Existe la percepción de que, especialmente en ciertos medios sociales marginales o desfavorecidos, están incrementándose las dificultades para mantener el control de la conducta de los alumnos y que la convivencia diaria se dificulta en las escuelas e institutos. Los profesores pueden apreciar la <b><i>diversidad como desigual encaje personal dentro de las normas disciplinarias y del trabajo escolar.</i></b>  |
| 2. Existe una evidente presión por obtener ciertos niveles de logro en los resultados académicos para satisfacer las normas establecidas por las exigencias del currículum regulado. Esas normas expresan el ideal de excelencia respecto al cual serán evaluados los estudiantes. Cuando las exigencias curriculares no son culminadas por todos al unísono, inexorablemente afloran las diferencias entre los estudiantes. En este marco, <b><i>diversidad es desigual rendimiento escolar ante los patrones de aprendizaje exigidos.</i></b> |
| 3. Con la “autonomía obligatoria” de los centros y de los profesores, lo que ha ocurrido es que la concreción curricular se ha convertido en exigencia artificiosa en muchas ocasiones. <b><i>Diversidad puede ser, en este sentido, creatividad práctica, obligación burocrática o presión para singularizarse, que puede desembocar, en ciertos casos en desigualdad del currículum propuesto y, en otros, falsa apariencia de práctica pedagógica variada.</i></b>   |

Fuente: Elaboración propia, con base en Sacristán: 1999: 17-18.

Cuadro 3.

**La diversidad desde una perspectiva de principios rectores del sistema educativo**

1. La universalidad de la educación añadida a la prolongación de la etapa obligatoria incrementa inexorablemente la heterogeneidad en los centros escolares. ***Diversidad significa la existencia o no de caminos alternativos de formación que haya que seguir.***
2. La sensibilidad por la heterogeneidad cultural, en general, es una de las características más relevantes de las discusiones sobre educación. El derecho al reconocimiento de la identidad cultural de aquellos que la sientan como tal, trastoca el edificio de ideas y de prácticas más asentadas en el discurrir de los modernos sistemas escolares. En este caso, ***diversidad significa ruptura o atemperación de la homogeneización que una forma monolítica de entender el universalismo cultural ha llevado consigo.***
3. En los planos de la filosofía y de la política educativas se sitúa una de las aceptaciones de la ***diversidad*** más conflictivas y de más hondo sentir. **Se trata de cómo hacer compatible la igualdad de todos ante la educación.**

Fuente: Elaboración propia, con base en Sacristán: 1999: 19-22

Complementando esta perspectiva de la diversidad desde el propio sistema, Giroux y Flecha (1994) señala que un tipo de desarrollo teórico fundamental para la sociología de la educación actual tiene que ver con **la teorización sobre el tratamiento de las diferencias en y por el sistema educativo; de tal manera que fenómenos como el fracaso escolar, la equidad educativa, o la reproducción de las desigualdades**, están sujetos a dicha teorización. Lo anterior adquiere especial relevancia en el planteamiento del que está partiendo este trabajo de investigación, pues señala que las diferencias que se pueden dar al interior del sistema educativo se derivan y construyen a partir de sus propios conceptos, normas, principios de organización y parámetros.

De tal manera que la teorización que Giroux y Flecha mencionan, al menos para este trabajo de investigación, se hace desde la perspectiva de los sistemas sociales autopoieticos que señalan la posibilidad de indicar las diferencias y por lo tanto de distinguirlas, a través de la autorreferencia (autodescripciones del sistema con base en los elementos de éste) y de la heterorreferencia (descripción del sistema con base en elementos propios y ajenos a éste). (Luhmann, 1993)

De esta manera, es posible generar y especificar determinadas diversidades del sistema educativo a partir del empleo de normas, criterios de desempeño, cumplimiento de aspectos administrativos y académicos, alternativas de formación, reconocimiento de la identidad o la igualdad de oportunidades educativas; es decir, se señala la diversidad a partir de los principios o criterios propios de dicho sistema, que finalmente son las operaciones que le dan movimiento y que constituyen el presupuesto para su función.

Así por ejemplo, la universalidad de la educación básica o la búsqueda de la igualdad educativa son aspectos que involucran a todos los sectores de la población y que pueden considerarse postulados esenciales del sistema educativo en general y ahora pilares de la propuesta de atención educativa a la diversidad en particular. Estas dos categorías son propias del sistema educativo, son constitutivas de su operación y determinan su función dentro del sistema social<sup>4</sup>.

En consecuencia, universalidad e igualdad son dos formas específicas de observar y describir la operación del sistema educativo; pueden considerarse una aspiración de la sociedad contemporánea, pero es una ambición propia y particular del sistema educativo y no es constitutiva de otros sistemas como el económico o el político y si bien interactúa con ellos, como parte de su entorno para hacer posible estos dos aspectos, el logro o no de ello es observable y posible de señalar únicamente a partir de los parámetros del propio sistema.

## ***2. Especificación de la diversidad desde el sistema educativo***

Para ejemplificar esto, se presenta el siguiente ejercicio en torno a la **universalidad de la educación básica** (norma), dentro de la cual se pueden observar dos aspectos: el **acceso** y el **cumplimiento** (indicadores-parámetros). El ejercicio se centra en este último.

---

<sup>4</sup> En este contexto, es importante señalar que la universalidad y la igualdad en la educación básica orientan la operación del sistema educativo en términos de código (se cumple/no se cumple) y en términos de programa (conjunto de condiciones para la corrección). Debido a esta relación, código y programa aparecen juntos en la operación del sistema. Para una mayor sustentación de esta condición, es pertinente considerar que: "Con referencia a los códigos, los programas son aquellos que establecen los criterios para la correcta atribución de valores de tales códigos, de tal manera que un sistema que se oriente hacia ellos pueda alcanzar complejidad estructurada y controlar el propio proceder". (Corsi, *et al.* 1996: 131-132)

En el caso de la universalidad de la educación básica, el Programa Educativo Federal del presente sexenio señala que: “Más de 30 millones de personas no concluyeron o nunca cursaron la primaria o la secundaria, es decir, un tercio de la población mexicana no ha tenido acceso a la educación básica o no ha podido concluirla”. (PEF, 2007: 9)

Es importante señalar que esos “más de treinta millones de personas” se refieren a jóvenes y adultos de 15 años y más (parámetro), que es la población que el sistema educativo contabiliza como “personas que no concluyeron o que nunca cursaron la primaria o secundaria”<sup>5</sup>. Es conveniente hacer esta diferenciación, porque según los parámetros del sistema educativo, existe otro segmento de población que está cursando y tiene posibilidades de concluir la primaria y secundaria, esto es los niños y adolescentes de entre 6 y 14 años de edad<sup>6</sup>.

En consecuencia y retomando los “más de 30 millones”, se puede decir que existe cerca de un tercio o más de un 30% de la población mexicana de 15 años de edad en adelante que no tiene la educación básica, entendida como la culminación de la educación secundaria. En este sentido, no toda la población cuenta con este requisito mínimo educativo que establece la normatividad escolar nacional<sup>7</sup>, que en sí misma establece un criterio de diferenciación.

En este marco, se pueden señalar otras diferencias, por ejemplo que la población del país se puede observar a partir de los menores de 15 años y los que rebasan dicha edad; esta distinción es propia del sistema educativo y tiene implicaciones particulares para éste, pues el primer sector se considera que esta dentro del periodo de asistir a los diferentes centros educativos existentes en la república para poder iniciar, continuar y concluir la educación que se considera obligatoria y que el estado tiene el deber de

---

<sup>5</sup> “En el país, la población debe ingresar a primero de primaria a los seis años de edad y posteriormente incorporarse al siguiente nivel de secundaria. De esta manera, se espera que los hombres y las mujeres al cumplir los 15 años tengan sus estudios básicos terminados, de no ser así, se considera que están en situación de rezago educativo”. (INEGI, 2004a: VII)

<sup>6</sup> “La *educación primaria es obligatoria*, consta de seis grados y normalmente se imparte a niños de seis y 14 años. Las personas de 15 años o más que no hayan cursado o concluido este nivel pueden hacerlo en los cursos para adultos (...) La *educación secundaria* es obligatoria desde 1993 y se imparte en las siguientes modalidades: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y para adultos; se proporciona en tres años a la población de 12 a 16 años de edad que concluyó la educación primaria. (SEP, 2000: 25)

<sup>7</sup> El Artículo 3º Constitucional señala que: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado – Federación, Estados y Municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria son obligatorias”. (SEP, 1993: 27) Asimismo, en la Ley General de Educación, en el Capítulo I, referente a las Disposiciones Generales, en su Artículo 4º, señala que: “Todos los habitantes del país deben cursar la educación primaria y secundaria. Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos menores de edad cursen la educación primaria y secundaria”. (SEP, 1993: 50)



ofertarla. Por su parte, los de 15 años y más tendrán que asistir a otra instancia educativa en donde podrán tener la posibilidad de concluir su educación básica<sup>8</sup>.

Obviamente, una tercera distinción es la que se refiere a la escolaridad mínima que debe tener la población de 15 años en adelante, que es secundaria concluida; dicha situación esta estipulada tanto en las leyes constitucionales del país como en su normatividad educativa. Una cuarta diferencia hace hincapié en la cantidad de personas que están en esa situación, es decir, poco más de un 30% no ha concluido su escolaridad básica mientras que el 70% restante si lo ha hecho.

Como se puede apreciar en este breve ejercicio, todas las categorías que permiten hacer estas distinciones son propias del sistema educativo; que por su parte también tiene conceptos como el de **rezago educativo**, que indica la situación de la población de 15 años de edad y más que no ha iniciado o concluido la educación básica<sup>9</sup>. A partir de esta noción, se puede diferenciar este tipo de rezago de otros como el social, el económico o el político por mencionar algunos.

Ahora bien, las diferencias pueden abarcar otros aspectos o ser más precisas, si por ejemplo se hacen algunas preguntas como las siguientes: ¿el rezago es más fuerte en hombres o en mujeres? ¿en qué rangos de edad se presenta? Atendiendo un criterio espacial, ¿dónde esta más presente el rezago educativo, en áreas rurales, urbano marginales o urbanas?

Esos criterios, de acuerdo a Gallino, son rasgos que establecen una diferenciación natural por edad, sexo y lugar de residencia<sup>10</sup>; pero que al combinarse con criterios

---

<sup>8</sup> “La educación para adultos es la que destina a la población de 15 años y más que no ha cursado o concluido los estudios básicos (...) Comprende la alfabetización, los niveles de primaria y secundaria y cursos no formales para el trabajo; es proporcionada principalmente por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)”. (SEP, 2000: 19 y 28)

<sup>9</sup> “En México el rezago educativo hace referencia a la población de 15 años y más que no terminó la educación básica, la cual hasta 1992 comprendía a los hombres y mujeres que no concluyeron la primaria (...) A partir de 1993, por la reforma del Artículo Tercero Constitucional, la educación básica y obligatoria se extendió a la secundaria (...)”. (INEGI, 2000: 179)

<sup>10</sup> Esta idea de las diferencias naturales, habría que matizarla y señalar que no son “tan naturales” o que dejan de serlo en el momento mismo en que se emplean como criterios para describir aspectos sociales.

propios del sistema educativo derivan en diferenciaciones de diversa índole que apuntan a una mayor complejidad<sup>11</sup>, pero que a su vez permiten ser más comprensibles.

Por otra parte, se pueden incluir otro tipo de preguntas al incorporar categorías de orden social, económico o cultural; por ejemplo: ¿el rezago educativo es más acentuado en sectores pobres, rurales, campesinos o indígenas? Al incorporar este tipo de criterios, se pueden establecer diferencias más precisas acerca de una situación propia que mide el sistema educativo en sectores de población diferenciados social, cultural o económicamente. De esta manera, se pueden construir una serie de distinciones, diferenciaciones o desemejanzas que a la vez que ensanchan la descripción y la hacen más amplia, permiten hacer más visible y comprensible la diversidad.

Los siguientes datos ilustran parte de la situación de rezago educativo en nuestro país. “En el año 2000 en Chiapas, Oaxaca, Zacatecas, Michoacán, Guanajuato, Guerrero, Veracruz y Puebla la población de 15 años y más que está en rezago educativo corresponde, en una clasificación de estratos a los mayores valores, al representar la población sin secundaria terminada entre 71.5% y 60.6 de dicho grupo de edad”. (INEGI, 2004a: 7)

Con base en ello, se puede decir que el rezago educativo se acumula más en el área rural que en la zona urbana; un criterio de diferenciación a partir de una categoría espacial. Esta más presente en la población indígena que en la que no lo es (criterio de diferenciación cultural). Y, preferentemente, se ubica en la población que vive con menos de dos dólares al día (criterio económico).

Estas afirmaciones, son posibles de hacer a partir de considerar que los estados con mayor población rural son Oaxaca, Chiapas, Zacatecas, Guerrero, Veracruz, Michoacán, Guanajuato y Puebla (INEGI, 2002: 8). Asimismo, los estados con mayor concentración de población indígena son Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Puebla y Veracruz (INEGI, 2002: 59). Finalmente, en cuanto al criterio económico los datos indican que las tasas de participación económica más baja se ubican en Zacatecas, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Guanajuato, Chiapas, Veracruz y Puebla. (INEGI, 2002: 90)

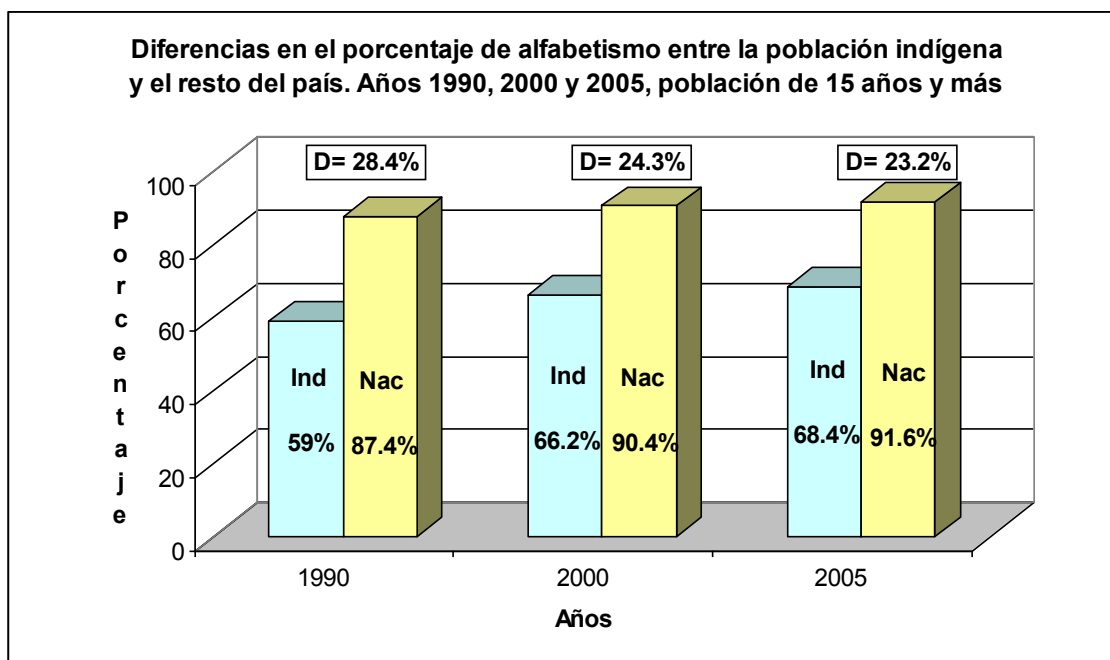
---

<sup>11</sup> Entendida como la posibilidad que tienen los elementos del sistema para establecer relaciones entre ellos; sin embargo, esta relacionabilidad es selectiva dado que no todos los elementos del sistema pueden estar simultáneamente en relación con ellos mismos. (Corsi, *et al.* 1996: 43)

Por otra parte, al conjuntar estos criterios, se puede especificar que el rezago preferentemente se ubica en la población indígena que es pobre y que vive en zonas rurales. Esta es una diferenciación que engloba los tres criterios anteriores y que puede hacer una distinción con aquella población que no es indígena, que no es pobre y que vive en zonas urbanas.

La siguiente gráfica tiene la intención de ilustrar un aspecto del rezago educativo, el analfabetismo en oposición al alfabetismo; la finalidad es indicar algunas diferencias entre la población indígena y la del resto del país a partir de otro criterio propio del sistema educativo, que incluye una variable de tiempo.

Gráfica 1.



Fuente: Elaboración propia con base en INEGI (2002). Estados Unidos Mexicanos. Perfil Sociodemográfico. XII Censo General de Población y Vivienda. INEGI, México, p. 72; INEGI (2004b). La población indígena en México. INEGI, México, p. 60; INEGI (2008). Perfil Sociodemográfico de los Estados Unidos Mexicanos. II Conteo Nacional de Población y Vivienda 2005. INEGI, México, p. 3

Como se puede ver, los porcentajes de alfabetismo entre un sector de población y otro varían en el tiempo; a partir de éstos se indican distancias o diferencias en términos de puntos porcentuales. Así, se puede indicar una distinción sobre la población mexicana que parte de un criterio educativo; es decir, se adjudica una determinada situación gracias a que existen términos en el sistema educativo que la hacen posible.

Sobre las diferencias señaladas a lo largo del subapartado, se puede decir que son las más generales; pero que ilustran con suficiente claridad que éstas se indican a partir de las categorías, parámetros y normas propias del sistema educativo, sin descartar la prestación de criterios y categorías de otros sistemas como las que se han empleado para hacer esta descripción<sup>12</sup>. Sin duda alguna, se pueden hacer más diferenciaciones, si por ejemplo este rezago que tiene la población indígena, pobre y que vive en zonas rurales, está más presente en hombres que en mujeres o si está en función de ciertos grupos indígenas o en determinados rangos de edad.

En fin, es posible desplegar más diferencias a partir de un criterio particular del sistema educativo combinándolo con aspectos que presentan los individuos y criterios socioeconómicos y culturales que permiten establecer una diversidad, es decir, una variación, una semejanza, una diferencia. De esta manera, se puede decir que el sistema educativo opera-observa-distingue, como se verá enseguida.

### ***3. La diversidad educativa vista desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos***

A partir de esto, se puede decir que se han realizado observaciones<sup>13</sup> sobre la base de una distinción específica (cumplimiento/no cumplimiento de la universalidad de la educación básica) que permite establecer una red de ulteriores distinciones y obtener de esta manera información de lo que se observa (Corsi, *et al.* 1996) y que adquiere un sentido particular en la comunicación del sistema educativo, ya que:

Estos sistemas –economía, política, religión, educación-, tienen la peculiaridad de limitar el proceso de información (...) [Así] la comunicación condensa posibilidades, determina lo que es factible evolutivamente (...) con cada selección temática, el sistema se expande o se contrae, recoge contenidos con sentido y deja de lado a otros. (Torres, 1993: 17)

En este contexto, es importante recordar lo referente al sentido (también expuesto en el capítulo 2), pues éste remite a una forma operativa histórica de la comunicación presente en los sistemas que orienta expectativas y comportamientos y que por lo tanto,

---

<sup>12</sup> En este marco se puede hablar de interpenetración de los sistemas en donde cada uno de ellos pone a disposición del otro su propia complejidad, como ya se señaló en el capítulo 3.

<sup>13</sup> El concepto de observación se expuso en la estrategia y procedimiento metodológico, aquí únicamente es conveniente recordar que por observación se entiende un modo específico de operación que utiliza una distinción para indicar un lado u otro de la distinción misma; así, se da una observación cada vez que se presenta una distinción por medio de la cual se obtiene información que posteriormente se puede transformar.

es el *médium* indispensable para la operación de los sistemas sociales y de los sistemas psíquicos<sup>14</sup> puesto que con cada forma comunicativa (estructuras semánticas históricas) que se presenta, se hace probable un horizonte de nuevas posibilidades de comunicación y con cada actualización se potencializan otras.

Esta noción es especialmente relevante en la propuesta luhmanniana, pues sólo los sistemas sociales - como el educativo - y los sistemas psíquicos son los que están dotados de sentido. Esto significa que: "(...) el sentido da forma a la operación de los sistemas sociales y de los sistemas psíquicos: comunicaciones y pensamientos se realizan con base en el sentido; [así] el sentido determina por tanto la capacidad de relación entre elementos que aseguran a estos sistemas la posibilidad de seguir operando". (Corsi, *et al.* 1996: 146)

En este contexto, la indicación de las diferencias y la red de distinciones que se construyeron, adquieren un sentido particular en el marco del sistema educativo; ya que permite generar información que contribuye a su producción y reproducción y que se da a conocer en un acto comunicativo en donde existe la posibilidad de aceptación o rechazo. El presente discurso no escapa a esta situación.

En este contexto, es conveniente señalar que en la teoría de los sistemas sociales autopoieticos, la comunicación es la operación específica de los sistemas sociales; por eso se menciona que el sistema tiene la posibilidad de expandirse o contraerse, de recoger y dejar de lado contenidos y por lo tanto de darle un sentido a lo que incorpora. En este caso por ejemplo, se deja de lado lo que experimentan los sistemas psíquicos (30 millones de individuos) a los que se les adjudica rezago educativo de acuerdo al concepto y criterio del sistema educativo<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> "Los sistemas psíquicos o conciencias representan, junto con los sistemas sociales y los sistemas vivos, uno de los tres niveles de constitución de autopoiesis. Las operaciones de la conciencia son los pensamientos, que se reproducen recursivamente en una retícula cerrada, sin contacto con el entorno (...) La conciencia en cuanto sistema cerrado es inaccesible aun para otros sistemas autopoieticos: ni el cuerpo ni la comunicación son capaces de determinar el flujo de los pensamientos, sino solo son capaces de ofrecer algunos estímulos que la conciencia es libre de elaborar en las propias formas y según las propias estructuras". (Corsi, *et al.* 1996: 150-151)

<sup>15</sup> En este contexto, es conveniente indicar el lugar que ocupan los seres humanos en la teoría de los sistemas sociales autopoieticos. "Hemos partido de que los sistemas sociales no constan de sistemas psíquicos y mucho menos de seres humanos corporizados. Por consiguiente, los sistemas psíquicos pertenecen al entorno de los sistemas sociales (...)" (Luhmann, 1991: 261). Lo cual no significa que los seres humanos no sean importantes, es tal la relevancia que tienen que partiendo de la distinción sistema/entorno, éstos son más complejos que el sistema mismo. Al respecto Luhmann (1991: 221) señala que:

Esto - considerar a los sistemas psíquico como entorno - no quiere decir que el hombre deba ser considerado como menos importante en comparación con la tradición. Quien sospeche esto (y toda la polémica en contra de esta propuesta se basa en tal imputación abierta o velada) no ha entendido el cambio de paradigma de la teoría de sistemas.

Este aspecto es de vital importancia porque no se está hablando del sentido que le den los individuos, sino del que le da el propio sistema educativo. Sentido que se adquiere al interior de éste por los propios criterios, normas, parámetros que lo estructuran y que orientan sus operaciones y selecciones, expectativas y comportamientos. Así, "(...) el enlazamiento de los acontecimientos comunicativos no se produce arbitrariamente sino a través de la estructura autorreferencial de los procesos comunicativos. Todo acontecimiento particular adquiere su significado (comprensibilidad) únicamente si remite a otros y limita lo que puede significar; precisamente es así como se determina a sí mismo". (Luhmann, 2007: 51)

Con ello se puede hablar de un aspecto básico de la comunicación en la teoría de los sistemas sociales, no está en los hombres el sentido y significado de lo que se dice, sino al interior del propio sistema de comunicación y en este caso particular, de la comunicación generada a partir de las observaciones y operaciones del sistema educativo. En este marco, es importante decir que en la conciencia de los hombres (sistemas psíquicos) sólo operan pensamientos, no comunicaciones. Esto se debe a que desde la perspectiva de los sistemas autopoieticos, la comunicación es:

(...) la operación que actualiza la diferencia entre información y notificación. Esta distinción se nos aparece bajo la forma de una síntesis de tres selecciones que ocurren de manera simultánea: 1) la selección de la información o aquello que se incluye como contenido comunicativo; 2) la selección de la notificación o las razones seleccionadas para participar del contenido informativo; y 3) la selección de entender (o no entender) la diferencia entre la acción de notificar y el contenido de la información; sin esta distinción la comunicación es prácticamente imposible pues quedaría reducida en el mejor de los casos a simple "ruido". (Berthier, 2007: 2)

En consecuencia, "cuando se entiende la comunicación como una unidad compuesta por tres componentes producidos por la misma comunicación (información/darla-a-conocer/entenderla), se excluye la posibilidad de adjudicarle a uno de ellos un primado ontológico" (Luhmann, 2007: 50). Así, conviene señalar que: "La manera tradicional del tratamiento de la comunicación supone sujetos: el hombre es quien comunica. Para Luhmann esta es una ilusión de óptica. Es cierto que la comunicación presupone el concurso de un gran número de personas, pero precisamente debido a eso la unidad de operación de la comunicación no puede ser imputada

---

La teoría de sistemas parte de la unidad de la diferencia entre sistema y entorno. El entorno es un momento constitutivo de esta diferencia y, por lo tanto no es menos importante que el sistema mismo (...) Gracias a la distinción entre sistema y entorno se gana la posibilidad de concebir al hombre como parte del entorno social de manera más compleja y, a la vez, más libre que si se le concibiera como parte de la sociedad, puesto que el entorno, en comparación con el sistema, es el campo de distinción de mayor complejidad y menor orden. Así, se conceden al ser humano más libertades en relación con su entorno, particularmente ciertas libertades de comportamiento irracional e inmoral.

De tal manera que recordando el concepto de interpenetración, los sistemas psíquicos son tan necesarios para los sistemas sociales como éstos para los primeros; pues ambos co-evolucionan de manera conjunta y ninguno de los dos podría existir si ambos no están presentes.

a ninguna persona en particular (...) Es decir, la comunicación se sitúa por encima de los estados psíquicos divergentes". (Torres, 1993: 16)<sup>16</sup>

Considerando estos referentes, se puede decir que se construyó una determinada diversidad sobre cierto sector de la población a partir de algunos criterios, normas y conceptos propios de un sistema, en este caso el educativo. Así, la descripción que se elaboró fue posible gracias al empleo de algunos elementos propios de dicho sistema, sin dejar de emplear algunas categorías de otros sistemas y sin dejar de remitirse a acciones de los sujetos (los que no se inscriben o los que no concluyen la educación básica) pero que se tematizan y adquieren significado únicamente a través del sistema educativo que los condensa en categorías, en parámetros, en conceptos que le son propios y que permite hablar de esa "realidad educativa de cierto sector de población". De tal manera que la descripción no habla de sujetos de carne y hueso (Juan Pérez, por ejemplo), sino de formas operativas de comunicación propias del sistema.

Esto conduce a señalar que el sistema educativo puede referirse a sistemas psíquicos, pero lo hace o debe hacerlo con base en estructuras específicamente comunicativas construyendo para este fin las unidades de las personas; que de acuerdo a Luhmann (2007: 492, citado a pie de página) éstas son concebidas "como marcas de identidad a las que uno se refiere en el proceso de la comunicación". Esta noción se complementa con lo que Corsi, *et al.* (1996: 92) señalan al respecto:

El concepto de persona no indica ni la conciencia, ni el cuerpo de los individuos, que son sistemas autopoieticos autónomos. Esto se coloca al nivel del sistema de comunicación: con persona se indica una estructura social que le permite a la sociedad encontrar una dirección para la producción de las comunicaciones. [Así], las personas (...) no son sistema, como lo son las conciencias y los cuerpos, sino artefactos comunicativos.<sup>17</sup>

En este marco, se puede decir que el sistema educativo a través de observaciones que le son propias y que requiere para operar como por ejemplo cumplimiento/no

---

<sup>16</sup> Lo que se acaba de señalar, remite necesariamente a un concepto clave en la teoría de los sistemas sociales de Luhmann: la comunicación. En el trabajo sólo se hace alusión a algunas de sus partes a fin de ilustrar lo que se está analizando y si bien es importante el concepto, este trabajo no es el espacio adecuado para su tratamiento a profundidad. Para un mayor acercamiento a este tema es pertinente remitirse particularmente al Capítulo 4 de Sistemas sociales: *Comunicación y acción*.

<sup>17</sup> Un aspecto importante a resaltar en esta noción de persona como identidad o estructura comunicativa, es la consecuencia que de ello se deriva, pues a partir de esto se: "Identifican contextos individuales de los que se esperan posibilidades limitadas de comportamiento y a cada individuo le queda la alternativa entre confirmar dichas expectativas o sorprender la comunicación con iniciativas inesperadas. La decisión que se realiza tiene pues un significado distinto para el sistema psíquico y para el sistema social: lo que para una conciencia tiene un significado decisivo para su historia, puede ser irrelevante para la historia de la comunicación". Corsi, *et al.* (1996: 92)

cumplimiento de la educación básica, se va producción y reproduciendo a sí mismo, va delimitando aquello que le es propio y puede, a través de su clausura de operación, hacer distinciones mediante el uso de sus propias estructuras de organización, sin ir más lejos universalidad e igualdad en la educación básica.

A partir de ello, tematiza y especifica nuevas distinciones (rezago educativo, analfabetismo) mediante la selección y empleo de ciertas leyes y parámetros (educación básica obligatoria; población de 15 años y más que no la ha concluido) acotadas precisamente, por la forma en como el propio sistema educativo se distingue de su entorno (sistemas político, económico, jurídico). Esto se logra gracias a la dotación de sentido (formas de comunicación que condensan operación y selección) que el sistema educativo adjudica a la información seleccionada a partir de sus propios conceptos, criterios, categorías y parámetros.

En este contexto, es conveniente señalar que el propio sistema educativo selecciona, a través de sus propios criterios, aquellas prestaciones del entorno que le permiten procesar y analizar determinados aspectos que considera relevantes para el tratamiento de una temática en particular; en este caso por ejemplo, no inscripción o no conclusión de la educación básica por parte de la población indígena (criterio étnico) para ilustrar el tema de la diversidad en educación. De esta manera, dado que el sistema (educativo) no puede procesar todo lo que el entorno le ofrece – pues éste es siempre más complejo -, él mismo reduce complejidad<sup>18</sup> (no trata toda la problemática de la población indígena, por ejemplo) y la procesa ajustándola a las necesidades descriptivas del tema en cuestión (en este caso diversidad educativa).

Este marco es propicio para reforzar la idea de la reducción de complejidad a partir de lo que señala Luhmann (1991: 222-223, subrayado del autor):

Recordemos que la complejidad implica multiplicidad de elementos (en este caso de acciones) que sólo pueden enlazarse selectivamente. La complejidad significa, por lo tanto, **coacción de selección**.

En consecuencia, la construcción de la diversidad desde el sistema educativo se hace desde las operaciones autorreferentes y heterorreferentes de dicho sistema bajo un

---

<sup>18</sup> “Reducción de complejidad significa que una estructura de relaciones entre elementos se reconstruye en un número menor de relaciones en un sistema particular (...) [Así] reducción de complejidad significa mantenimiento selectivo de un ámbito de posibilidades con bases estructurales.” (Corsi, *et al.* 1996: 44 y 45)



esquema de selección; es decir, se elige un elemento del sistema y bajo este primer elemento de distinción, se despliegan una serie de diferenciaciones que se enlazan recursivamente. En esta perspectiva, conviene señalar que fue bajo esos elementos que se precisaron y se asignaron determinadas particularidades a un sector de la población; conduciendo a especificar una diversidad que se construyó a partir de un sistema social en particular.

Por lo tanto, las distinciones hechas adquieren un sentido específico para el sistema educativo que las da a conocer y que comparte con otros sistemas sociales y psíquicos, lo cuales pueden darle otro sentido dependiendo de sus operaciones, de sus conceptos, de sus criterios. Pero es únicamente dentro del sistema educativo, que se pudieron construir y solidificar determinados tipos de estructuras semánticas (rezago educativo, analfabetismo) que remiten al sentido ya dado, ya constituido; que se volvieron frases, símbolos y que expresan particulares del sistema permitiendo y posibilitando con ello la continuación de sus operaciones, su diferenciación con el entorno y la continuación de su proceso de autopoiesis.

### **III. Resumen**

En el primer apartado de este capítulo, se expusieron las dificultades que existen alrededor de la definición de diversidad. En las diferentes nociones que se presentaron, fue posible apreciar una serie de divergencias que van desde los elementos que las componen, hasta los roles, funciones y ventajas o desventajas que se le atribuyen. Esta situación llega a tal punto, que se encuentran contradicciones que marcan la polaridad del concepto en términos, por ejemplo, del reconocimiento y la aceptación o bien, del rechazo y la segregación.

En este marco, fue importante subrayar la visión que se tiene de la diversidad en cuanto a que se le asocia con la posibilidad de resolver los problemas, no solo de índole educativo sino también los de tipo social como las desigualdades y el racismo o bien la crisis de los valores universales. Esta situación permitió hacer una reflexión en torno al riesgo que existe de caer en errores de antaño, como el pensar que la educación y en este

caso particular la atención educativa a la diversidad, sea la panacea que puede resolver la problemática que vive la sociedad de hoy.

Por otra parte, ante la dificultad que se presentó para definir la diversidad, se optó por partir de las nociones básicas de ésta y de las diferencias expresadas en diccionarios con la finalidad de indicar sus componentes esenciales y clarificar su significado. A partir de ello, se pudo señalar que la diversidad y la diferencia no involucran juicios de tipo ético, tampoco implican una función o un rol determinado o que conlleven una ventaja o desventaja; simplemente indican la existencia de atributos, cualidades o accidentes, sean estos cualitativos o cuantitativos que permiten indicar una distinción o semejanza entre las personas o las cosas.

Con base en esto, se presentó la noción de diferenciación social con lo cual se sustentó la idea de que la diversidad se especifica en este caso, a partir de un área del conocimiento en particular. Con ello se pudo señalar que las descripciones que se hacen para indicar una diversidad o una serie de diferencias, parten de uno o varios criterios pertenecientes o propios de un campo disciplinario; a través de los cuales, es factible indicar lo que distingue a un grupo de otro o a un individuo de otro. De esta manera, se tuvo la necesidad de señalar que para identificar las diferencias es necesario partir de criterios, conceptos o normas específicas de un campo de conocimiento en particular o como sucedió en este caso a partir de un sistema social específico.

Lo anterior permitió sustentar la idea de que la diversidad se construye. Como muestra de ello, se desarrolló un ejercicio en el que se emplearon criterios del sistema educativo para poder indicar una diversidad que fue factible de generarse a partir de los componentes propios del sistema. Así, esta actividad empleó leyes, conceptos, criterios y parámetros constitutivos de dicho sistema con los cuales se señalaron una serie de diferencias y se construyó una diversidad que parte del sistema mismo. Sin embargo, con la finalidad de ampliar la descripción de ello, se incorporaron categorías de otros sistemas, pero guiadas por los criterios del sistema educativo seleccionados.

De esta forma, fue como se pudo dar respuesta a la pregunta que intitula este cuarto capítulo de la tesis: cuando se habla de diversidad en educación, se está haciendo referencia a la que se construye en función de un aspecto que se desea describir del

sistema educativo y que parte de los criterios, leyes, conceptos y parámetros propios de éste en conjunción con algunos provenientes de otros sistemas, pero orientados por los primeros.

A partir de esto, se pudo señalar que el sistema educativo tiene una comunicación especializada que parte de sí mismo; es decir, que se produce por medio de los elementos que lo constituyen y da cuenta de una realidad social educativa que se construye a partir de sus conceptos y categorías. Dicha realidad se da a conocer como descripciones que dan cuenta de su operar y que por lo tanto, no involucran a los sujetos o lo que éstos puedan experimentar. Lo anterior llevó a señalar que se está hablando de observaciones (trazo de distinciones) y operaciones (reproducción de elementos) que realiza el sistema y que son relevantes para su distinción con el entorno, así como para su producción y reproducción en el orden del sentido (orientaciones de expectativas y comportamientos; actualidad y potencialidad de sus comunicaciones).

Así, gracias a las operaciones del sistema educativo, a los elementos constitutivos que lo conforman, al sentido que orienta sus observaciones y a la comunicación particular que genera información que lo describe y que permite la producción de más información; es como se pudo mencionar que dicho sistema tiene la posibilidad producirse y reproducirse; es decir, de continuar con su autopoiesis. De esta manera, el capítulo se cerró indicando que la diversidad adquiere sentido como realidad social construida dentro de los mecanismos de operación propios del sistema educativo y que vistos desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos, generan la posibilidad de tener un referente distinto de descripción.

## CAPÍTULO 5. INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN: UNA DINÁMICA DEL SISTEMA EDUCATIVO

El capítulo tiene como propósito, describir la dinámica de inclusión/exclusión que ocurre al interior del sistema educativo. Para ello, se partirá de una breve referencia a los paradigmas que permiten observar las situaciones de exclusión, resaltando la relación que se establece entre ésta y la inclusión; por lo que se ve la necesidad y la pertinencia de considerarlas como una sola categoría. De ahí la propuesta de trabajar la inclusión/exclusión como una unidad de la diferencia, lo que significará que solamente considerando ambos procesos es como se les podrá indicar y distinguir.

A partir de estas consideraciones, se planteará la unidad de la diferencia inclusión/exclusión y se indicará qué es, teniendo como marco de referencia la teoría de los sistemas sociales autopoieticos; de tal manera que esta unidad se concebirá como una forma de dos lados, lo que significará que solamente considerando ambos aspectos es como se les podrá observar, como se hará referencia a ellos. Por lo tanto, sólo subrayando su carácter de unidad - donde se van presentando ambas cosas de manera simultánea - es como se les podrá examinar. Con ello se justifica su elección y uso en la investigación.

Una vez fijada esta pertinencia analítica, se procederá a describir su operación al interior del sistema educativo; para lograrlo se recurrirá a la estructura y normatividad que éste tiene, lo que es de vital importancia ya que le imprime una dinámica particular. Lo anterior permitirá indicar como se presenta la inclusión y la exclusión y por lo tanto, cómo es que se constituye en una situación propia de este sistema.

Esta forma de acercarse a describir el sistema educativo, permitirá ofrecer un panorama general de la dinámica inclusión/exclusión a su interior, para después especificar dos tipos o manifestaciones de ésta: una *débil* – dada por la apertura del sistema educativo en general – y otra *fuerte* a partir de la estructura de organización exclusiva que el sistema mismo posee. De tal forma que ambas situaciones permitirán señalar e identificar un aspecto esencial del sistema educativo: la selectividad que le es propia. En esta perspectiva, se podrá observar que la inclusión/exclusión es algo que se relaciona

con un proceso de selección que se da al interior del sistema; selección que no esta por demás decir, se realiza a partir de los propios elementos y principios que lo constituyen.

Esta manera de proceder ayudará a identificar dos conceptos relevantes en la descripción del sistema educativo, y desde luego, en su dinámica de inclusión/exclusión: la autorreferencia y heterorreferencia. De manera simplificada, la autorreferencia se vincula justamente con los elementos propios del sistema que permiten su delineación; mientras que la heterorreferencia, tiene que ver con las relaciones que el sistema establece con el entorno.

Lo anterior cobra especial relevancia en el contexto de considerar que si bien el sistema educativo establece relaciones con el entorno (considérense otros sistemas: político, económico, jurídico, científico), éste no determina su operar, no define su dinámica; lo puede irritar, perturbar o sacudir, pero sólo al interior de dicho sistema se decidirán las posibilidades de inclusión/exclusión. De tal forma que a la hora de indicar quienes pueden incorporarse y permanecer en el sistema educativo, es una decisión que compete exclusivamente a dicho sistema; lo que lleva a indicar que la inclusión/exclusión educativa, se desarrolla y forma parte de la dinámica propia del sistema en cuestión.

Finalmente, se podrá observar que la inclusión/exclusión que opera al interior del sistema educativo aparece como una unidad, como las dos caras de una moneda, como una forma de dos lados que se van desarrollando de manera simultánea; con base en ello, se tendrá la posibilidad de indicar que esto se debe a la propia conformación y trayectoria del sistema educativo y quizás de manera más precisa, a su evolución.

## **I. Inclusión y exclusión. Un panorama general**

Como se señaló en el primer capítulo de este trabajo de investigación, la cuestión de la exclusión ha tomado gran relevancia y ha ganado terreno en el ámbito de la reflexión social como una categoría analítica que contribuye a describir de una manera más precisa, algunos de los fenómenos que acontecen en la sociedad contemporánea y que tienen que ver con grandes preocupaciones, no sólo a nivel empírico, sino también teórico.

Las grandes transformaciones experimentadas por el mundo en que vivimos han conducido también a grandes cambios en los modelos explicativos desarrollados por los investigadores sociales. Muchos de ellos han argumentado durante algún tiempo que ya no son adecuadas las formas tradicionales de explicación (...) [En este marco, el término exclusión] está demostrando ser mucho más importante que una moda pasajera y promete ser una estructura organizadora central para la investigación social hasta bien entrado el siglo XXI. (Littlewood, *et al.* 2005: 20-21)

En este contexto, la cuestión de la exclusión se presenta como una temática que puede ayudar a explicar e interpretar la dinámica de la sociedad actual en aspectos como la pobreza o la marginación, así como el estatus o la identidad; dado que desde la perspectiva de Silver (2005: 51) ésta "(...) no se refiere sólo a la pobreza o a la desigualdad, al desempleo o a la ciudadanía, sino también al estatus social, la identidad y el aislamiento".

Esta manera de referirse a la exclusión, intenta ser una noción que trascienda los contextos nacionales o políticos y se instaure, como la propia Silver lo señala (2005), en un fenómeno general o mejor aún, en un concepto científico que permita el análisis de aspectos sociales actuales. Es en este marco, que adquiere especial relevancia la perspectiva de incluir algunas notas respecto a la exclusión social vista desde los paradigmas que esta autora perfila para describir e interpretar el fenómeno de la exclusión: la solidaridad, la especialización y el monopolio<sup>1</sup>.

Cada uno de ellos explica la cuestión de la exclusión desde un referente distinto, asociado o fundamentado en una determinada filosofía política; así por ejemplo, el paradigma de la solidaridad se relaciona con el republicanismo, el de especialización con el liberalismo y el de monopolio con la perspectiva socialdemocracia. Esta correlación es retomada por Littlewood, *et al.* (2005), pero le añaden una perspectiva de estudio que se vincula con algunas escuelas de pensamiento sociológico; así, el funcionalismo durkheimiano se asocia con el paradigma de solidaridad, el pluralismo con el paradigma de especialización y las teorías del conflicto de Marx y Weber con el paradigma de monopolio.

Estas acotaciones permiten precisar el significado de la exclusión social, ya que en el caso del paradigma de solidaridad ésta se define como: "(...) la ruptura del vínculo social entre el individuo y la sociedad, calificado como solidaridad social (...)". Bajo esta visión, la

---

<sup>1</sup> El trabajo de esta autora es el fundamento para otros análisis respecto a la exclusión; por ello se toma como sustento principal de este apartado.

exclusión es vista como una desviación o anomia, pero que conlleva la semilla de su opuesto, es decir, la integración; ya que “(...) amenaza y refuerza a un tiempo la cohesión social. Lo inverso de exclusión es, por tanto, <<integración>> (...)”. (Silver, 2005: 53)

En el caso del paradigma de especialización, la exclusión se considera como una consecuencia del mismo proceso de especializarse pues conduce a la: “(...) diferenciación social, división económica del trabajo y separación de esferas. Asume que los individuos difieren, lo que da lugar a la especialización en el mercado y entre los grupos sociales (...) [Pero], la exclusión es el resultado de una separación inadecuada de las esferas sociales, de la aplicación de reglas inapropiadas a una esfera dada, de barreras que se oponen al movimiento libre y al intercambio entre las esferas”. (Silver: 2005: 55-56)

Esta forma de concebir la exclusión social, al igual que en el paradigma anterior, conlleva su opuesto; en este caso, la parte contraria está dada por la inclusión que se puede dar a partir de la siguiente situación: la especialización en sí misma protege a los individuos y puede ser eficiente siempre y cuando éstos tengan garantizado el derecho de moverse libremente entre las diferentes esferas y de elegir de acuerdo a sus intereses, lo que desde el punto de vista ideal, conllevaría a la libre asociación y al establecimiento de afiliaciones y lealtades grupales entrecruzadas que permitirían la integración a la sociedad. En esta perspectiva, el Estado es el garante de la protección de los derechos individuales así como de la competencia de grupo y de mercado, lo que impediría esta forma de exclusión. (Silver, 2005; Littlewood, *et al.* 2005)

Finalmente, el paradigma de monopolio indica que la exclusión social es una consecuencia de la formación de grupo que tienden a acaparar y a tener privilegios o distinciones; es decir, “grupos poderosos (...) [que] restringen el acceso de los intrusos a los recursos valorados por medio de un proceso de <<encerramiento social>> (...) El grupo de los <<incluidos>> comparte una cultura y una identidad común y, en consecuencia, normas que legitiman la exclusión”. (Silver, 2005: 62 y 55)

Sin embargo, como en los dos casos anteriores, esta forma de exclusión conlleva en sí la alternativa de inclusión; se puede decir parafraseando a Silver (2005), que esta falta de incorporación que pesa sobre los excluidos por el encerramiento social es motivo para que luchen por ingresar y de esta manera, resistir a la exclusión. Así, cuando los grupos excluidos logran ingresar usurpando los privilegios de los incluidos, se da un

encerramiento dual que consiste en que los que estaban excluidos pero que ahora han sido incluidos, interpongan barreras que excluyen a otros grupos menos poderosos, pero que tenderán a buscar su inclusión.

En este panorama, es conveniente señalar que los anteriores paradigmas ayudan a describir la situación de exclusión; se presentan por separado por una cuestión de índole metodológica, pero es probable que en el contexto de la sociedad contemporánea aparezcan de manera conjunta o combinada, pues no es extraño encontrar exclusiones de tipo monopólico si se consideran ciertos grupos de exclusividad que pueden aglutinarse alrededor de una especialidad y que se reservan el derecho de admitir a alguien del mismo ramo, dándose con ello, una posible falta de solidaridad.

Quizás las agrupaciones académicas pudieran ser ilustrativas de la conjugación de los tres paradigmas antes descritos; considérese por ejemplo lo que Martínez (2009: 83) señala respecto a las tribus y territorios académicos en las universidades:

La primera cuestión que conviene señalar es la relación de tensión que la promoción de cuerpos académicos establece con las tribus existentes y el espacio organizacional diseñado para ellos en la mayoría de las universidades: departamentos y divisiones o escuelas y facultades, preocupados sobre todo por la docencia del nivel de licenciatura y, en muchos casos, por una licenciatura. [De tal forma que] las tribus académicas [están], acostumbradas a las rutinas de sus territorios, territorios en los que se sienten seguras y a salvo.

A partir de esto, se puede decir que es al interior de la propia academia donde se definen las posibilidades de ingreso y participación o sus opuestos; es decir, se indica quién entra y en qué condiciones a la vida de la universidad. De tal forma, que son los propios cuerpos o grupos académicos y las tribus quienes dictan las reglas del juego, a veces a favor de unos y en contra de otros.

Es posible que debido a ello, se haya "(...) modificado la integración de los grupos académicos de identidad disciplinaria entre el conjunto de instituciones educativas superiores, y con ello de la sociedad académica (...) [De tal forma que] el elemento de interacción de los procesos de política-planeación como procesos de toma de decisiones en la educación superior, y la participación de los grupos disciplinarios de académicos con visiones específicas e interés académicos particulares, dan al proceso una naturaleza política específica de la sociedad académica" (Martínez, 2009: 376, 378). En estas circunstancias, parece pertinente indicar que son los propios académicos quienes definen el ingreso, la permanencia y la



probable consolidación de ellos mismos; es decir, sus propios procesos de inclusión y exclusión.

Así, es posible que pueda aparecer una conjugación de los tres paradigmas o bien que prevalezca uno u otro; pero es conveniente considerar que en el contexto antes referido, las diferentes formas de exclusión que se pueden observar a partir de los paradigmas que propone Silver, están presentes en la sociedad actual.

Finalmente, un aspecto de suma importancia a destacar en las propuestas analíticas para observar la exclusión, es que en cualquiera de los tres casos existe la parte opuesta; es decir, que en cada uno de los paradigmas se encuentra como telón de fondo la integración o la inclusión. De tal forma, que no se puede estar hablando de exclusión sin tener en cuenta la inclusión o viceversa; no se puede saber que es lo que está incluido si no se tiene el correlato de lo que está excluido. Esta manera de percibir las situaciones de inclusión y exclusión es lo que se desarrolla conceptualmente en apartado que sigue.

## **II. Inclusión/exclusión: una unidad de la diferencia a partir de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos**

Con base en lo expuesto, es posible encontrar una dualidad que presenta por separado la inclusión y la exclusión; pero que bien podrían considerarse como una sola categoría, como una unidad en donde se requiere el concurso de ambas para observarlas, para poder describirlas, ¿cuál es el argumento de ello?

A través de los paradigmas antes propuestos para trabajar la cuestión de la exclusión y que brevemente se han expuesto, se encuentran constantes referencias a su contraparte: la inclusión; este aspecto cobra especial relevancia en el marco de las ciencias sociales y desde luego, en la producción de conocimientos que contribuyan a comprender lo que acontece en la sociedad contemporánea, ya que "(...) sería apropiado para un análisis científico social [considerar que] cada paradigma concibe la exclusión como una relación social entre los incluidos y los excluidos". (Silver, 2005: 56)

De esta manera, es posible señalar que independientemente del paradigma que se tome como base para un posible análisis, existe un aspecto común: la relación entre la inclusión y la exclusión; por lo tanto, sería conveniente considerar ambos procesos, no como entidades separadas, sino como una sola categoría de análisis pues algunos investigadores como Popkewitz (2005), Luhmann (1994a, 2007), Cardoso y Fleury (2008) entre otros, señalan la conveniencia – e incluso la necesidad - de considerar la inclusión y la exclusión como una sola entidad para describir y explicar lo que pasa en la sociedad actual.

Así, se puede encontrar que analíticamente desde la perspectiva de Thomas Popkewitz (2005: 118 y 119), ambos aspectos se proponen como una sola categoría de análisis: “Un elemento de tal problemática es que la exclusión y la inclusión se consideran como un sólo concepto (inclusión/exclusión), a diferencia de las teorías precedentes que veían la exclusión como algo a eliminar mediante la aplicación de políticas correctas de inclusión. [Así], utilizaremos el término inclusión/exclusión (...) Nuestra decisión de usarlo como un solo término es teórica y pretende argumentar a favor de la unicidad del concepto, [pues] la exclusión se observa continuamente sobre el telón de fondo de algo que está simultáneamente incluido”.

Por su parte, Cardoso y Fleury (2008: 238) señalan que:

Utilizaremos siempre el par inclusión/exclusión, en conjunto, por considerar que esos son dos aspectos de un único fenómeno, como las dos caras de una moneda<sup>2</sup>.

Desde la teoría de los sistemas sociales autopoiéticos de Niklas Luhmann, estos aspectos se conciben como una unidad de la diferencia: “(...) se puede construir el término inclusión: *Inclusión* designa el lado interno de la forma; el externo, la *exclusión*. Razonablemente sólo podemos hablar de la inclusión, cuando existe la exclusión”. (Luhmann, 1994a: 16)

Antes de profundizar en esta última concepción, la cual servirá de sustento para poder observar la dinámica de inclusión/exclusión en el sistema educativo, conviene señalar que las referencias a los autores anteriores son ilustrativas de la posibilidad de concebir la inclusión y la exclusión como una categoría o unidad de análisis. La importancia de ello radica en que permitirá acercarse a comprender – se espera que de una mejor manera – la mecánica de operación de la inclusión y de la exclusión en el contexto de la

---

<sup>2</sup> El texto en original está en portugués, la traducción es del autor.

dinámica social actual, en este caso centrada en el sistema educativo; pero, ¿por qué trabajar la inclusión/exclusión desde la teoría de los sistemas sociales autopoiéticos?

Porque desde esta perspectiva teórica se le concibe como una unidad - lo cual llevaría a hacer un análisis científico de ello siguiendo la propuesta de Silver -, pero sobre todo porque como lo menciona Luhmann (2007: 492)<sup>3</sup> con toda claridad: “hay inclusión sólo cuando la exclusión es posible”<sup>4</sup>; sin ello, ¿cómo se puede decir que algo está excluido si no se tiene el correlato de lo que sí está incluido? En consecuencia, no se puede describir uno de los lados de la forma<sup>5</sup> (inclusión/exclusión) si no está puesto el otro como parámetro de contrastación; no se puede observar alguno de estos dos procesos, si no está el otro como punto de referencia obligado para poder hacer tal distinción.

Esto es lo que permite, indicar y distinguir<sup>6</sup> cual es uno y cual es otro; por ello “(...) en la medida en que las condiciones de inclusión se especifican como formas del orden social, es posible denominar el caso opuesto de los excluidos” (Luhmann, 2007: 492). Con base en lo anterior, se puede decir que otra de las razones por las cuales se propone trabajar desde la teoría de sistemas, es que parece ofrecer mayor nitidez y profundidad en el análisis.

En consecuencia, lo que está detrás de la noción de inclusión/exclusión es una diferencia que se vuelve unidad al considerar que ninguno de los dos lados puede ser indicado y por lo tanto distinguido si no se considera el otro, si no se tiene como correlato la otra parte de lo diferenciado. Así, “una distinción en este sentido también se indica con el concepto de forma de dos lados: una forma es forma de una distinción, es decir una separación, una diferencia; (...) la observación es posible sólo con la condición de interrumpir un continuo al trazar una distinción entre lo que se observa y lo que permanece en

---

<sup>3</sup> Vale la pena mencionar que la cuestión de la inclusión/exclusión, Luhmann la propone como una distinción que resuelve la falta de atención de Parsons sobre el lado negativo de la categoría de inclusión que propone en su teoría. (Luhmann, 2007: 492)

<sup>4</sup> Por las referencias puestas se podría pensar que no hay diferencia entre lo que propone Popkewitz y Luhmann respecto a la inclusión/exclusión. Sin embargo, en la perspectiva teórica de este último, dicha unidad adquiere especial relevancia en el contexto de la operación y comunicación del sistema educativo, pues es éste quien única y exclusivamente determina la incorporación o no de los individuos. Por lo tanto, la decisión de incluir/excluir no involucra directamente a los sujetos, sino el sistema educativo como facultad propia que le confiera su operación.

<sup>5</sup> “El término forma designa (...) el postulado de que las operaciones en cuanto observaciones, siempre hacen referencia a un lado de la distinción [que en este caso sería inclusión o exclusión] (...) Son operaciones que diferencian algo [marcan, actualizan un punto de partida para la reiteración de las siguientes operaciones, y hacen a un lado otras posibilidades que en ese momento se consideran vacías]. Distinguen un lado de una observación, bajo el presupuesto de que existe otro”. (Luhmann, 1994a: 15, corchetes del autor)

<sup>6</sup> La idea de la distinción y la idea de la indicación, Luhmann la retoma de las *Leyes de la forma* de Spencer Brown. Estas dos ideas siempre están juntas, a tal grado que “no se puede hacer una indicación sin trazar una distinción”. (Luhmann, 1994a: 15, citando a Spencer Brown)

el trans fondo: se refiere a algo que se indica, y simultáneamente, se distingue del resto” (Corsi, *et al.* 1996: 88). Con ello, se va logrando claridad en cuanto al operar de esta unidad de la diferencia, de la dinámica que conlleva.

Este hecho parece ser trivial, pero es algo que caracteriza a la sociedad contemporánea y que puede ser dramático; ya que en la actualidad, como lo señala Luhmann (1994b, 2007), la sociedad de hoy es una sociedad funcionalmente diferenciada y esta “(...) diferenciación funcional modifica y agudiza el problema del orden social, a saber, mediante el mismo proceso de diferenciación”. (Luhmann y Schorr: 1993a: 43)

La diferenciación funcional en la sociedad, significa que su dinámica está dada por distintos sistemas que se organizan alrededor de una función específica y que ninguno de ellos puede definir o determinar el actuar del otro<sup>7</sup>; lo que lleva a indicar, que cada uno tiene sus propios mecanismos de inclusión/exclusión dada su estructura de organización. De esta manera:

“Por razones estructurales, la sociedad moderna diferenciada por funciones **tiene que renunciar a una regulación social uniforme**. Esta cuestión queda a cargo de los sistemas de funciones.

- ♦ El sistema político regula la prominencia política de las personas: desde el elector, el candidato, hasta el político destacado.
- ♦ La afiliación a una religión se determina al entrar y ser aceptado en alguna organización eclesial.
- ♦ Uno dispone de derechos y obligaciones en razón de la ley y los contratos, lo que habla del sistema jurídico.
- ♦ La participación en el sistema económico se regula a través de la propiedad y de los ingresos.
- ♦ La pertenencia al sistema educativo vía la escuela, se arregla mediante calificaciones y grados obtenidos.

[En consecuencia], el orden de la inclusión queda determinado (...) por el patrón de la diferenciación de la sociedad. La relación entre inclusión y exclusión queda en manos de las instituciones especializadas”. (Luhmann, 1994a: 21 y 20; el subrayado y las viñetas son del autor)

Así, en cada uno de los sistemas en los que está organizada la sociedad actual, es donde se definen las posibilidades de inclusión/exclusión; esto es algo peculiar de la sociedad contemporánea dada la estructura de organización que tiene o mejor dicho, dados los sistemas de diferenciación funcional en los que se le puede observar como la educación,

---

<sup>7</sup> En términos sistémicos y parafraseando a Luhmann (1994b: 58-59) esto significa que los sistemas funcionales son altamente diferenciados, autónomos y operacionalmente cerrados; tienen su propia memoria, tipo de operación (orientada por un código particular) y manera de construir su entorno. Características, todas ellas, que se han descrito en capítulos precedentes, pero principalmente en el segundo de esta investigación.

la economía o la política. Por lo tanto, "(...) como en toda forma de diferenciación, la regulación de la inclusión se deja en manos de los sistemas parciales". (Luhmann, 2007: 495)

Esta manera sistémica de observar a la sociedad contemporánea, contrasta con ideas o postulados en los que se vislumbra la posibilidad de una inclusión total de todos los seres humanos en la sociedad; de tal manera que se puede decir parafraseando a Luhmann (2007: 496), que existe una lógica totalitaria de inclusión que exige la eliminación del opuesto. Bajo esta visión, la exclusión se considera como un problema remanente con la idea de no poner en duda la lógica total de la inclusión.

Sin embargo, dicha lógica encierra serias dificultades para su concreción o en palabras de Luhmann (2007: 499) "encubre graves problemas", ya que con la diferenciación funcional del sistema de la sociedad, la regulación de las relaciones de inclusión/exclusión se definen al interior de cada uno de los sistemas sociales parciales.

Esto se debe, a que disponen de una serie de mecanismos y criterios que permiten su producción y reproducción y por lo tanto, regulan las posibilidades de inclusión; en consecuencia, ya no existe una instancia central - aunque guste a la política verse en esa función - que supervise ese aspecto de los sistemas parciales. Ejemplos parafraseados del mismo Luhmann (2007: 499) indican que:

- ♦ Si el individuo quiere saber si dispone de dinero y de cuánto, es algo que se decide en el sistema económico.
- ♦ El tipo de exigencias jurídicas a las que se puede apelar y el éxito con que se pueden validar, es un asunto que se define en el sistema del derecho.
- ♦ Lo que se puede tomar como una obra de arte, se define en el sistema del arte.
- ♦ Lo que se considera como saber científico, es el resultado de los programas y de los éxitos del sistema de la ciencia.

En consecuencia, se puede indicar que todos los sistemas que conforman la sociedad contemporánea tienen una serie de lineamientos, criterios y parámetros que indican las posibilidades de inclusión/exclusión; es decir, los diferentes sistemas parciales al interior de sí mismos o más bien como parte constitutiva de ellos, de su estructura autopoietica, de su distinción con el entorno, del sentido que tienen y que orienta sus expectativas y comportamientos, poseen una serie de mecanismos (normas, conceptos,

categorías, preceptos, criterios) que permiten indicar y por lo tanto también distinguir, quienes están incluidos y quienes no.

Al respecto, Luhmann (2007: 492-493) pone el ejemplo de los “Intocables” dentro de la jerarquía de castas de la India, que “mediante preceptos y rituales de pureza [indican] el correlato simbólico de la construcción del orden de las inclusiones”; en un referente más amplio de esto, señala que: “las formas de diferenciación son reglas de repetición de las diferencias de inclusión/exclusión dentro de la sociedad, aunque a la vez son formas que presuponen el participar en la diferenciación misma y en sus reglas de inclusión, sin la posibilidad, a su vez, de quedar excluido de esto”.

En este marco, es posible decir que todos los individuos están inmersos en la diferenciación funcional de la sociedad y que en este contexto tienen la posibilidad de estar incluidos o excluidos, tanto por la diferenciación funcional como por las reglas de inclusión que cada uno de los sistemas que conforman la sociedad tiene. ¿Cómo opera esto en el sistema educativo? Es de lo que trata el siguiente subapartado.

### **III. La unidad de la diferencia inclusión/exclusión en el sistema educativo: su operación**

#### ***1. Dinámica general de la inclusión/exclusión en el sistema educativo***

Como se vio en el capítulo 3, el sistema educativo tiene la posibilidad de generar no sólo inclusión, sino también exclusión; asimismo, las referencias anteriormente expuestas llevaron a señalar que cada uno de los sistemas sociales diferenciados por funciones, tiene sus propios mecanismos de inclusión/exclusión y este sistema no es la excepción.

Bajo esta consideración, es posible argumentar bajo la perspectiva humanista o con autores clásicos como Durkheim o Parsons o desde las Constituciones Nacionales de diversos países, que la educación es buena en si misma y que tiende por lo tanto a generar procesos de inclusión. En este marco se puede citar a Littlewood (2005: 68):

(...) está implícito tanto el juicio moral de que la educación es intrínsecamente <<una buena cosa>>, que comprende una formación útil para el trabajo, una preparación para el ejercicio de la ciudadanía responsable, la autorrealización,

etcétera, como la prescripción moral de asistir a la escuela obligatoria o de asegurarse de que así lo hagan nuestros hijos.

Sin embargo, hacia el otro lado ocurre lo mismo; es decir, se podría señalar desde referencias a autores clásicos como Marx o desde los desarrollos de Bourdieu o Bernstein en torno al sistema educativo, que la escuela en la situación en que se encuentra actualmente o en la sociedad contemporánea, ha sido o es factor de exclusión.

Las desigualdades de acceso a la élite se explican en términos de impedimentos socioculturales (*handicaps*) y la exclusión social es tan sólo una concentración extrema de estas dificultades y estos impedimentos (*handicaps*). En todo caso se considera que la exclusión escolar es consecuencia directa de la exclusión social. Si existe desigualdad social, la escuela es también desigual, si el sistema de elitismo democrático no actúa plenamente, es porque las desigualdades sociales adulteran la competitividad escolar. En esta situación, la escuela no es responsable de las desigualdades, ni de la exclusión. Sin embargo, cuando se le responsabiliza, es por su actuación como escuela de la <<reproducción>>, <<escuela burguesa>>, <<escuela capitalista>>... (Dubet, 2005: 96)

Lo expuesto anteriormente muestra que se pueden incluir referencias de uno y otro lado, es decir, apoyar la idea que la educación promueve los procesos de inclusión o señalar que más bien el sistema educativo es excluyente. Sin embargo, parece oportuno - al igual que en la situación del cambio social analizado en el capítulo 3 -, indicar que la educación o mejor dicho el operar del sistema educativo genera ambos procesos y que por lo tanto es conveniente considerar esta situación como una unidad de la diferencia en el sistema<sup>8</sup>: “inclusión/exclusión”, tal como se señaló en el anterior subapartado.

En esta perspectiva, es conveniente reiterar que no se puede indicar y por lo tanto distinguir, lo que está excluido si no se tiene el correlato de lo que sí está incluido o viceversa. Para ello es necesario, como lo mencionan Luengo (2005) Littlewood, *et al.* (2005) y Silver (2005) que en el tratamiento analítico que se hace de la inclusión y de la exclusión, se considera a la primera como el estándar normativo con el cual se compara la segunda; es decir, que la inclusión es el modelo o norma deseable que hay que alcanzar y que la exclusión hace justamente referencias a que no se ha logrado.

Con base en ello y para poder identificar las situaciones de inclusión y exclusión que se generan al interior del sistema educativo, es conveniente señalar que dicho sistema tiene

---

<sup>8</sup> Unidad de la diferencia es entendida o hace referencia a una operación del sistema que esta compuesta de dos lados, uno positivo y uno negativo y que cuando se señala uno de ellos, el otro queda colocado como telón de fondo o latente, no como imaginario, sino como condición de posibilidad de que se presente en cualquier momento. (Luhmann, 1994a; Corsi, *et al.* 1996)

una serie de normas y criterios que permiten establecer o mejor dicho, indicar en qué situaciones se está incluido y en qué otras no; es decir, el sistema educativo en su operación genera de manera simultánea ambos procesos, no genera primero uno y luego otro, sino que se van desarrollando en el operar del sistema al mismo tiempo y que cuando se indica uno es porque el otro queda como correlato inmediato de esa situación.

De tal manera que se puede ver la simultaneidad de la inclusión y de la exclusión en la institución escolar contemporánea, Dubet (2005: 97, subrayado del autor) lo menciona de la siguiente manera:

El principio de igualdad de oportunidades se mantiene el mayor tiempo posible especialmente durante la enseñanza secundaria y la enseñanza superior de masas. Este sistema aspira a reducir al máximo los efectos de la exclusión social en los itinerarios escolares a través de políticas voluntaristas, una gran capacidad de proporcionar diplomas y calificaciones escolares. En este marco, la atención se centra sobre los mismos mecanismos escolares y la sociología de la educación se inclina progresivamente hacia el análisis de la desigualdad en los mecanismos generados por la misma institución escolar. Este contexto, introduce un verdadero cambio sobre el paradigma de la exclusión, ya que **la paradoja de la escuela de la igualdad de oportunidades obedece a que sus ambiciones y su apertura hacen que ella misma se convierta en agente de exclusión.**

En esta línea de reflexión se encuentran algunas de las ideas de Popkewitz, que al analizar la función del conocimiento dentro del paradigma que él mismo denomina “Paradigma del conocimiento” para examinar las situaciones de inclusión y exclusión dentro del sistema educativo, señala que: “(...) la problemática del conocimiento trata los sistemas de razón como prácticas gobernantes que incluyen/excluyen simultáneamente, en el sentido de la generación de principios que califican y descalifican a los individuos para la acción y la participación. [Así], en las sociedades contemporáneas, la escolarización viene globalmente marcada por un papel dual que ofrece movilidad y acceso social, al mismo tiempo que también realiza una selección social”. (Popkewitz, 2005: 148 y 124)

Bajo estas condiciones, es importante señalar que para que se den estos procesos de inclusión y exclusión o mejor dicho para que opere la unidad de la diferencia inclusión/exclusión, el sistema educativo dispone de una serie de normas y criterios, así como de parámetros y conceptos que en su conjunto permiten indicar estas situaciones que se presentan en su interior. La manera en que se da esta dinámica obedece a dos formas de operación: una débil y otra fuerte, las cuales se describen a continuación.



## 2. *Inclusión/exclusión débil*

La manera en que se da la inclusión/exclusión en los sistemas sociales, lleva a indicar que éstos tienen procedimientos diferenciados para ello especificados por su organización; en esta perspectiva los individuos se encuentran inmersos en esta dinámica y participan de ella. La forma en que se da esta operación en el sistema educativo, se puede ilustrar siguiendo a Corsi, *et al.* (1996: 94) quienes señalan que:

(...) mientras todo sistema parcial incluye a todos de manera generalizada (ninguno se excluye a priori por la economía o la educación), las organizaciones formales [de estos sistemas, la industria o la escuela] pueden incluir personas sólo de manera extremadamente limitada: en una empresa pueden tomar decisiones relevantes solamente los que pertenece a ella, así como en el salón de clases toman asiento sólo algunos alumnos y el profesor. Si el sistema parcial no tiene ningún motivo para excluir a alguien, la organización formal no puede hacer a todas las personas miembros y esta diferencia entre sistema parcial y organización formal proporciona una visión moderna de la distinción inclusión/exclusión.

La anterior cita, permite identificar entonces dos momentos en la operación de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión: el primero se da en el nivel del sistema parcial social general - en este caso el educativo – que puede denominarse débil<sup>9</sup>, pues no se excluye a nadie de manera a priori; el segundo hace referencia a la parte más específica del sistema, a la estructura de organización que éste tiene mediante la cual se define quienes se consideran miembros y quienes no, de tal manera que se le puede considerar como exclusión fuerte.

Para ilustrar el primero de ellos, es conveniente remitirse a una de las partes constitutivas del sistema educativo: la normatividad; en ella se parte del presupuesto de incluir a todos; es decir, un primer momento a todos los sujetos están incluidos.

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado – Federación, Estados y Municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y secundaria son obligatorias. (SEP, 1993: 27)

Y, basado en este artículo, la Ley General de Educación, en su Capítulo I. *Disposiciones Generales*, en su Artículo 2º, establece que:

---

<sup>9</sup> Se habla nada más de exclusión, pero recuérdese que ambos aspectos siempre se encuentran presentes; de tal manera que se puede invertir la cuestión; es decir, hablar de inclusión débil y de inclusión fuerte. Esta forma de denominar la inclusión/exclusión a partir de un sistema social parcial, se retoma de un seminario sobre la Teoría de Sistemas de Luhmann que el Dr. Torres Nafarrate impartió en la Universidad Iberoamericana en el semestre Otoño de 2009.

Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, **todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional**, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables. (SEP, 1993: 49, subrayado del autor)

A partir de estos artículos, se puede afirmar que nadie queda fuera de la posibilidad de ingresar al sistema educativo mexicano, salvo aquellos que no satisfagan los requisitos que se establecen en las disposiciones generales como se acaba de señalar; pero ello de ninguna manera impide que en un primer instante, todos puedan considerarse candidatos a participar, todos queden incluidos en este sistema parcial de la sociedad que aspira a la inclusión universal. (Luhmann y Schorr, 1993a: 48)

Con base en esto, es posible indicar que entra en juego la operación de la diferencia inclusión/exclusión; pero de un modo – que como ya se dijo- es débil. Donde se observa con mayor claridad y nitidez la inclusión/exclusión, es a partir de la organización y dinámica del sistema educativo; lo que en palabras de Torres Nafarrate, es una operación fuerte de dicho sistema, en contraste con la débil que se acaba de señalar. Aspecto que enseguida se describe.

### ***3. Inclusión/exclusión fuerte***

#### *a) Estructura y dinámica del sistema educativo*

Se puede señalar que el sistema educativo mexicano en su conjunto está conformado esencialmente por tres niveles: el básico, el medio superior y el superior; sin dejar de considerar la capacitación para el trabajo, la educación inicial, especial y de adultos (SEP, 2000). La parte en la que se centra la reflexión, es en estos tres niveles esenciales.

El nivel básico está integrado por la educación preescolar, primaria y secundaria; que constituyen la escolaridad obligatoria en el país. En esencia, este tipo de educación se considera gratuita y laica, aspectos que vienen expresados en la norma constitucional y obviamente, en otras leyes relativas a la educación (SEP, 1993)<sup>10</sup>. De esta manera, el Estado está obligado a brindar educación preescolar, primaria y secundaria – educación

---

<sup>10</sup> Es conveniente mencionar que la situación de la gratuidad es cuestionada debido a las “cuotas voluntarias” que los padres de familia deben de cubrir. Pero en esencia, no se obliga a pagar un derecho de inscripción para poder ingresar a este nivel educativo.

básica - a todos los niños y adolescentes de la nación; aparentemente sin más requisito, que el de cubrir la edad necesaria para poder cursarla.

Así por ejemplo, en los *Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal, ciclo escolar 2009-2010*, que se fundamenta en la legislación educativa nacional, se establece que:

En educación preescolar, primaria y secundaria, se llevará a cabo el proceso de preinscripción en el mes de febrero, donde se captará a toda la población que cumpla con el requisito de edad establecido y solicite ingreso, incluyendo menores que presenten necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, no obstante se rebase la capacidad física en el plantel. (SEP-Administración, 2009: 21)

Sin embargo, es solamente en la educación preescolar donde este lineamiento de edad se cumple, pues es el único nivel que no requiere de un antecedente educativo; a diferencia de la educación primaria y secundaria, donde se especifica la necesidad de haber cursado la educación preescolar para el ingreso a primaria y esta última para el acceso a secundaria. Las normas que ilustran esta situación se presentan 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, 2008a: 13; 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, 2008b: 17; subrayado del autor)

Tienen derecho a inscripción a la educación **secundaria** los aspirantes que al inicio del periodo escolar:

- Sean menores de 15 años para las modalidades general y técnica.

- Menores de 16 años para ingresar a Telesecundaria.

- Menores de 18 años que habiten en comunidades rurales e indígenas y que carezcan de los servicios que ofrece la educación secundaria para adultos.

Los aspirantes a inscripción 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, 2008c: 15-26; subrayado del autor)

Como se puede apreciar, es desde la educación básica que se da una dinámica que permite indicar y por lo tanto distinguir, quienes pueden estar incluidos y quienes no en el sistema educativo; en palabras de Luhmann y Schorr, quienes tienen una membresía regular en éste (1993a: 45). De tal manera que al interior de dicho sistema por su

estructura de organización (niveles educativos) y normatividad, se da un proceso de selección. Así, “cada camino en la red de la organización se convierte en selección, porque existen otras posibilidades y porque otros alumnos de la misma generación ponen en práctica tales posibilidades (...) en este sentido la diferenciación organizativa necesariamente conduce a la selección”. (Luhmann y Schorr, 1993a: 288-289)

Por lo tanto, se puede decir que este tipo de selectividad – que a continuación se desarrolla más ampliamente - es propia del sistema educativo y se encuentra en función de la gradación que tiene, de la forma en que está organizado; lo cual orienta su operar. Esto le permite a dicho sistema producir y reproducir los elementos que necesita para su autopoiesis, distinguirse del entorno; pero estar acoplado a él.

## *b) Selectividad en el sistema educativo*

### *b.1) Autonomía y función*

Antes de continuar, es conveniente señalar que lo anterior no significa que el sistema educativo no establezca o tenga relación con el entorno o con otros sistemas (que terminan siendo entorno). Sin embargo, es importante recordar que tal relación no es de determinación; sino de acoplamiento, de intercambio y de mutua interdependencia en donde ningún sistema fija o determina el operar de otro; esto es importante resaltar porque permite indicar la autonomía del sistema educativo<sup>11</sup>.

Situación que adquiere especial relevancia, pues ayuda a percibir la dinámica propia que dicho sistema tiene; sin esta forma de concebir la relación entre sistema y entorno, se obstaculiza la posibilidad de observar aspectos específicos del operar del sistema educativo, situaciones que le proporcionan un movimiento particular que le permiten distinguirse de otros sistemas sociales. En palabras de Torres Nafarrate (1993: 28), la relevancia de la autonomía se puede plantear de la siguiente manera:

(...) las teorías sociales que no observan el sistema educativo como sistema autopoietico, sino que lo tratan como una red abierta de determinaciones fundamentales por parte del entorno – política, economía, mercado de trabajo –

---

<sup>11</sup> “Autonomía, entendida como un conjunto operativo autorreferencial, significa, por encima de todo, que en el sentido de estas operaciones no puede haber ni un *input* ni un *output* – las decisiones selectivas en el sistema educativo no pueden serle dadas desde fuera -; por lo que es precisamente esta unidad autónoma, cerrada en sí misma como resultado de la diferenciación entre codificación y programación, la que hace posible la apertura del sistema a su entorno”. (Luhmann y Schorr, 1993b: VIII)

cometen al menos seis errores<sup>12</sup>: 1) No pueden percibir la dinámica propia de lo educativo. 4) No se dan cuenta de que todas las perturbaciones sociales no hacen sino generar una dinámica de evolución, propia solamente del sistema educativo. 6) No se dan cuenta de que todas las reformas y los cambios, en el sistema educativo, están posibilitados previamente por el mismo sistema.

En consecuencia, la cuestión de la autonomía del sistema educativo y obviamente, su correspondiente dinamismo, es de vital importancia pues le permite no estar determinado y poder realizar su función dentro de la sociedad. Función que no es otra cosa que generar cambios en el sistema psíquico de los individuos (Luhmann y Schorr, 1993a); los cuales sólo pueden ser observados a partir de los propios criterios y parámetros que define el sistema educativo y que tienen que ver con el desarrollo de habilidades intelectuales (comprensión, análisis, síntesis), con la adquisición de conocimientos y lenguajes especializados (matemático, psicológico, sociológico), con la formación de un pensamiento científico (racional, sistemático).

Por lo tanto, "(...) este logro – educativo - sólo puede ser alcanzado mediante la forma de selección a través de los certificados, los títulos, las calificaciones,...que pueden ser obtenidos siempre y cuando el alumno manifieste logros correspondientes" (Corsi, *et al.* 1996: 72). En consecuencia, dentro del sistema educativo se da "(...) un proceso de diferenciación que se sustenta primariamente en escuelas y universidades y en la relevancia para la carrera de los rendimientos educativos ahí alcanzados" (Luhmann, 1996a: 43).

Así, desde la perspectiva de la teoría de los sistemas sociales, la función antes mencionada puede ser descrita de la siguiente manera:

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. [De esta manera], el efecto de la educación (...) se manifiesta fuera de la sociedad, precisamente en la capacidad y en la conciencia de los individuos, quienes deben tener la competencia de participar en la comunicación. (Corsi, *et al.* 1996: 71)

---

<sup>12</sup> Con la finalidad de no desviar la atención del argumento que se está proponiendo: autonomía y por ende dinámica propia del sistema, únicamente se incluyen en el cuerpo del documento los errores que están en relación directa con ello; quedando en este pie de página, las otras fallas que en el texto se incluyen. La idea es tener la visión completa de los errores que se proponen, se respeta el orden de exposición que aparece en el documento original: "2) No tienen la suficiente sensibilidad para detectar el tiempo propio de lo educativo y lo confunden con el de las urgencias del entorno. 3) Dan preeminencia al ser social del entorno y tratan los cambios sociales como idénticos para todos los sistemas. 5) Hablan de retroalimentación social – con respecto a la sociedad – suponiendo de antemano que el sistema educativo existe en aras de la sociedad, y olvidan que el sistema educativo es una función de la sociedad".

Comunicación que conviene subrayar, es especializada y particular de este sistema parcial de la sociedad; aspecto que se puede corroborar al abrir cualquier material educativo como un libro de texto, en donde se encuentran referencias a conceptos, a áreas de conocimiento, a formas de comunicación. Lo que lleva a señalar que tanto alumnos como docentes de cualquier nivel educativo, se encuentran inmersos en un mundo de sentido constituido a partir del sistema de comunicación particular de la educación o mejor dicho, del sistema educativo.

Lo anterior permite observar una dinámica que le es propia y que entre otras cosas, va indicando los requisitos a cubrir para pasar al siguiente nivel de la pirámide escolar. Así pues, se hace necesario cursar la primaria para poder ingresar a la secundaria; aquellos estudiantes que no logran concluir y obtener el certificado que lo avale, simple y sencillamente no pueden avanzar e incorporarse a esta última<sup>13</sup>. En este contexto, se puede decir que este es el primer filtro de la selectividad propiamente educativa, a pesar de que tanto la primaria como la secundaria son obligatorias y gratuitas para todos.

De esta manera, los requisitos que demanda el sistema educativo para poder avanzar y continuar en la carrera escolar se dan de manera independiente a las condiciones de contexto que rodean a los estudiantes. Esto no significa que éstas últimas no sean importantes y que no tengan un impacto en las posibilidades de acceso al sistema educativo; pero es conveniente resaltar que al interior de dicho sistema se precisan requerimientos a cubrir para continuar accediendo y avanzando en los siguientes niveles en que éste está conformado. Ante esta dinámica, es conveniente subrayar el carácter selectivo que es propio del sistema educativo o que proviene de él.

### *b.2) Código y carrera*

En esta perspectiva, conviene indicar que la dinámica selectiva es generada por el código de operación propio del sistema educativo: mejor/peor. Es pertinente mencionar

---

<sup>13</sup> Se resalta la situación y el vínculo entre la educación primaria y secundaria, porque históricamente hay una mayor consolidación entre ambos niveles. Aunque la educación preescolar está comenzando a jugar un papel importante en los procesos de inclusión/exclusión, debido a su declaración como obligatoria a partir del ciclo escolar 2004-2005. Como ejemplo se pueden considerar los datos de asistencia que está teniendo, ya que de acuerdo al II Censo de Población y Vivienda 2005 la población de 5 años que asiste a la escuela (a preescolar) es del 85.3% a nivel nacional; pero existen 13 entidades que se encuentran por debajo de este porcentaje, destacándose Chipas con el 76.8% de asistencia y Guerrero y Baja California, cada una, con el 79.5%. (INEGI, 2008: 3 y 46)

que este código Luhmann lo especifica a partir de la revisión que hace de la idealización del fin de la educación (en una idea kantiana o en la concepción de una tarea infinita que sólo puede cumplirse aproximadamente) y que dada la estructura de organización del sistema educativo y su función, al final:

(...) de forma realista, sólo cuenta la comparación de rendimientos. Un estudiante termina mejor que otro (...) Y sólo esta atribución precisa permite mirar hacia atrás, hacia lo que quizá se hubiera podido hacer de otra manera en la clase. Con ello, el final se valora conforme al código interno al sistema de ‚mejor y peor‘. (Luhmann, 1996a: 52)

En este marco, es importante mencionar que se habla estrictamente de un mejor o peor rendimiento a partir de lo que el propio sistema educativo especifica que se debe de aprender, desarrollar, adquirir; esto es, hay o se da un mejor desarrollo de habilidades cognitivas en algunos estudiantes que en otros o bien se observa un pensamiento racional y sistemático mejor o una adquisición mayor de conocimiento y lenguajes generales y especializados.

De esta forma, no se habla de mejores o peores individuos, sino única y exclusivamente del rendimiento que es posible observar sólo a través de los criterios y parámetros que el propio sistema educativo ofrece. Luhmann y Schorr (1993b: VIII-IX) lo expresan de la siguiente manera:

(...) el rendimiento escolar sólo puede ser comparativamente bueno o comparativamente malo, más no cabe un tercer valor fijado, por ejemplo, bajo el punto de vista de la compasión social (...) [Así] hay algo que no se debería olvidar: todo proceso educativo es, por naturaleza, un proceso selectivo, en el que los valores contenidos en el código por el que se rige, <<bueno/malo>> [mejor/peor], no son ni categorías morales ni criterios políticos sociales – con ellos se fija, simplemente, el patrón evaluativo de unos determinados rendimientos -.

Lo anterior va constituyendo las posibilidades de hacer carrera en el sistema educativo, cuya característica esencial es que “(...) tiene una estructura autorreferencial en cada una de sus fases, es decir, se basa en y se conforma sobre sí misma; [es decir], la carrera se va construyendo a sí misma. En parte genera ella misma las oportunidades (y las carencia de oportunidad) con las que se promueve o bloquea, respectivamente (...) [De tal manera que], se crea una presión para lograr algo y para tomar decisiones en las fases iniciales, particularmente en la juventud y en el proceso educativo” (Luhmann y Schorr, 1993a: 308-310).

Por ello, parafraseando al propio Niklas Luhmann (1996a: 53), los alumnos, los estudiantes siguen teniendo claro el objetivo final de la educación: hacer carrera<sup>14</sup> para lograr la constancia de acreditación de tal o cual curso, el certificado de estudios, el diploma de conclusión o el título de alguna profesión.

### *b.3) Selectividad en la educación media superior y superior*

Lo anterior lleva a indicar que para los subsecuentes niveles educativos: el medio superior y el superior, se requiere de un antecedente escolar. En el caso de la educación media superior, el requisito es haber concluido la educación secundaria, aspecto sin el cual es imposible ingresar a este nivel educativo. Normativamente esto se expresa de la siguiente manera:

“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. La fecha de emisión no debe rebasar el último día hábil de septiembre del año que corresponda; de lo contrario no procede su inscripción).
- Resolución de equivalencia de estudios, si el alumno cursó la educación secundaria en un subsistema diferente al de la SEP.
- Resolución de revalidación de estudios, si cursó la educación secundaria en el extranjero (...). (SEP-SEMS, 2008: 10; subrayado del autor)

Así, la educación media superior es la que se imparte después de haber cursado la educación secundaria y 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 o forma de operar propia del sistema educativo, prevalece hasta alcanzar el nivel más alto de

---

<sup>14</sup> Desde la perspectiva de la teoría de los sistemas sociales autopoiéticos, por carrera se entiende “(...) una secuencia de acontecimientos selectivos que las personas asocian con atributos valorados de manera positiva o negativa o bien que conducen a deshacer tales asociaciones o vínculos (...) se trata de conocimientos y aptitudes, roles y cargos, calificaciones, evaluaciones, características de una reputación, afiliaciones a sistemas sociales, ingresos u otra cualidades imputadas que se pueden adquirir”. (Luhmann y Schorr, 1993a: 309)



educación, que es el superior. La Ley para la Coordinación de la Educación Superior (1978) en su Artículo Tercero lo indica de la siguiente manera:

El tipo educativo superior es el que se imparte después del bachillerato o de su equivalente. Comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria e incluye carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización.

Estas consideraciones acerca de como está concatenado el sistema educativo - desde el nivel básico hasta el nivel superior - adquieren especial relevancia en la perspectiva de comprender la dinámica de este sistema parcial de la sociedad. Dinamismo que le es propio, que le viene de sí mismo por las normas que lo rigen y por la estructura de organización en que está conformado. En este marco, es pertinente mencionar que no se busca o no se tiene la intención de señalar si ello es bueno o malo; es decir, de emitir un juicio sobre su mérito y su valía. Simplemente se está indicando la forma en que opera el sistema educativo; sí se quiere emitir un juicio, entonces se tendrían que especificar los parámetros, los criterios o los referentes para ello. Aquí, se insiste, la intención es únicamente mencionar que dicho sistema tiene una lógica de operación que lo distingue de otros sistemas sociales y que a su interior guarda criterios de selectividad que impactan en el ingreso a los niveles que lo componen.

Esta dinámica se da justo por su reglamentación y su estructura de organización, que va conformando determinados aspectos que conducen a una selectividad que le es propia, pues parte de parámetros y criterios de selección que operan exclusivamente dentro del ámbito educativo; Luhmann y Schorr (1993a: 281) le denominan selección pedagógica:

Se denominará selección pedagógica aquella selección que toma lugar en el sistema funcional para la educación, rigiéndose según los criterios de éste y asignando las posiciones o símbolos de éxito y fracaso de éste. La selección pedagógica es necesariamente un proceso fundamental en el sistema educativo, independientemente de sus consecuencias para toda la sociedad, porque forma agrupaciones en las que se educa y porque dirige el acceso a una educación más rica en requerimientos. Surge necesariamente con las diferenciaciones internas en el sistema educativo y es prerequisite para erigir una complejidad sistémica mas elevada por encima de la simple interacción.

En este marco, la importancia de ver la estructura de organización del sistema educativo nacional en su conjunto, radica en que la educación de tipo superior se ubica en la cúspide de éste y para poder llegar a ella es necesario hacer el recorrido desde su nivel básico; de tal forma que como lo menciona Corsi, *et al.* (1996: 72): "El único modo de hacer creíble socialmente el aprendizaje en el sistema educativo está sustentado en la

comparación, la valoración y el juicio del comportamiento de los alumnos, mediante la construcción de largas y complejas secuencias de selección: en esto consiste la carrera". En consecuencia, siguiendo a Luhmann y Schorr (1993b: V), se puede decir que la carrera en el sistema educativo es la que regula la unidad de la diferencia inclusión/exclusión.

Bajo esta perspectiva, es de vital importancia señalar que la unidad antes referida opera al interior del sistema educativo y es éste quien en primera y última instancia y de acuerdo a sus criterios, determina y decide la inclusión/exclusión de los individuos en él; de tal forma que con ello, la inclusión y la exclusión pierden el carácter de un estatus fijado por el nacimiento o la pertenencia a una clase o grupo social y pasa a adquirir el carácter de carrera. Así, "el sistema educativo, quíéralo o no, tiene siempre en su mano una porción de carrera y está *codificado por este hecho*" (Luhmann y Schorr, 1993b: IV).

Para finalizar este apartado, es conveniente señalar que el recorrido realizado por diversas normatividades correlacionadas con los diferentes niveles educativos, deja ver con toda claridad el requisito sin el cual no se puede avanzar en la pirámide educativa: la conclusión y certificación de los estudios previos a cada nivel, exceptuando preescolar. Así, "el verdadero efecto de la selección no se presenta sino hasta en las barreras trazadas por la organización; no se documenta tanto a través de la calificación [que también tiene su peso] sino a través de los certificados" (Luhmann y Schorr, 1993a: 337).

De tal manera que dicho requerimiento, se vuelve un criterio de selección y es indispensable para seguir avanzando en la pirámide escolar y aspirar de esta manera, a ingresar a la educación superior, la cual se encuentra en la cúspide de la carrera educativa. Pero en todo esto, ¿cómo juega o qué papel tiene el entorno? Esta pregunta se intenta responder en el siguiente apartado.

#### **IV. El sistema educativo: un sistema autorreferente con intercambios y acoplamientos**

##### ***1. La autorreferencia***

Antes de abordar la parte del entorno, conviene señalar que lo hecho hasta el momento no es otra cosa que una forma de descripción y observación que remite, en términos de

la teoría de los sistemas sociales de Niklas Luhmann, a la autorreferencia del sistema.

Noción que ayuda a comprender la dinámica propia de los sistemas, ya que:

El concepto de autorreferencia indica el hecho de que existen sistemas que se refieren a sí mismos mediante cada una de sus operaciones (...) Los sistemas constituidos de modo autorreferencial deben ser capaces de distinguir entre lo que es propio del sistema (sus operaciones) y lo que se le atribuye al entorno [heterorreferencia] (...) el sistema no debe intercambiar lo interno con lo externo (...) la condición de su operatividad y de cualquier forma de conocimiento es la posibilidad de distinguir internamente entre autorreferencia y heterorreferencia (...) Esto conlleva que cada descripción que el sistema hace del entorno (por lo tanto, toda heterorreferencia y toda apertura) es posible sólo como construcción del sistema [pero distinto de él, es lo que no le pertenece]. (Corsi, *et al.* 1996: 35 y 37, los corchetes son del autor)

Así, este concepto adquiere especial relevancia en la perspectiva en la que se está trabajando, porque permite observar como se va definiendo el acceso a cada uno de los niveles del sistema educativo y que concluye en el superior; que dicho sea de paso, tiene sus propios mecanismos de autorregulación, de autocontención. De tal manera que este nivel educativo, define quienes pueden ingresar y quienes no pueden hacerlo; de ello se deriva que la cuestión de la selectividad, es un rasgo característico del sistema que tiene sus mecanismos de regulación, sus normas y criterios que le permiten indicar quienes están dentro y quienes están fuera, quienes están incluidos y quienes excluidos.

Esta forma de autorreferenciarse, se puede ilustrar considerando por ejemplo que la asistencia escolar de los niños de 6 a 14 años en el estado de Nuevo León – de acuerdo al XII Censo de Población y Vivienda - es del 94.8% (INEGI, 2002: 76). Esto representa una alta probabilidad de inscripción a los siguientes niveles educativos: de secundaria a bachillerato y de éste último a superior; lo que significaría que un alto porcentaje de jóvenes que viven en esa entidad, estarían en posibilidades de demandar educación de este último tipo. Situación que se va presentando en la realidad educativa de dicho estado, al considerar por ejemplo, que el porcentaje de la población de 15 años y más con nivel de escolaridad posbásica (media superior y superior) – de acuerdo con el II Conteo de Población y Vivienda 2005 - es de 38% aproximadamente (INEGI, 2008: 50). Uno de los más altos del país.

Caso contrario ocurre en Chiapas, pues la población con estudios posbásicos (bachillerato y superior) es de 18% aproximadamente - 20 puntos porcentuales debajo de Nuevo León - (INEGI, 2008: 50); esto se relaciona con el indicador de asistencia de los niños de 6 a 14 años es de 83.5% - el último del país - (INEGI, 2002: 76). Lo

anterior significa que está 11.3 puntos porcentuales por debajo de Nuevo León, lo cual representa una pérdida de demanda potencial para el nivel medio superior, que a su vez repercutirá en la disminución de jóvenes con posibilidades de cursar estudios superiores.

A partir de lo expuesto, es posible hablar de las posibilidades de continuar o no en la carrera educativa. Así, se da un proceso de inclusión/exclusión desde los propios parámetros del sistema que conlleva a un dinamismo; pues si bien las categorías (inclusión y exclusión) son estáticas - pues refieren a un lado u otro de la forma -, como unidad operan en constante movimiento. De tal manera que el sistema puede incluir/excluir en diferentes momentos al operar con esta unidad de la diferencia<sup>15</sup>.

Por lo tanto un sistema incluye/excluye, pero un sistema no puede ser incluido/excluido en otro sistema; cada uno de los sistemas sociales parciales es único, conserva su unidad de operación y se diferencia funcionalmente de otros sistemas. Así, es importante remarcar que la operación de la unidad de diferencia inclusión/exclusión, sólo se da al interior de los sistemas parciales de la sociedad; no en el entorno. De tal forma que lo que se incluye/excluye, es lo que el sistema decide incorporar del entorno; puesto que es el único que tiene la posibilidad o capacidad de hacerlo.

En el caso del sistema educativo, éste es quien indica a que individuos incluir y a quienes excluir; esto lo logra en términos formales a partir de la estructura de organización, como se describió anteriormente. Otra manera de ilustrar este hecho, retomando a Luhmann y Schorr (1993a), es cuando se señala que no todos pueden ser médicos, pero si ser pacientes, no todos pueden ser profesores pero si alumnos; lo cual permite señalar que son las estructuras organizativas de los sistemas sociales diferenciados por funciones los que determinan las posibilidades de incluir/excluir.

---

<sup>15</sup> Otro de los conceptos que conforma la teoría de los sistemas sociales autopoieticos es el tiempo. Luhmann le dedica varias reflexiones, véase por ejemplo *Estructura y tiempo* en *Sistemas sociales*; aquí únicamente se menciona porque permite indicar que en los sistemas dotados de sentido – concepto expuesto en el capítulo 2 –, la realidad se presenta como diferencia entre lo actual y lo posible (entre presente y futuro); es decir, se puede estar incluido (actual) pero también se puede estar excluido (posible) o viceversa. Así, a partir de la diferencia actual/posible, se podrá distinguir ulteriormente entre pasado y futuro; de tal manera que entonces, el tiempo “se define como la observación de la realidad con base en la diferencia entre pasado y futuro. Cada sistemas existe siempre sólo en el presente y simultáneamente con el propio entorno: en este sentido pasado y futuro no son puntos de partida o de llegada, sino horizontes de posibilidad”. (Corsi, *et al.* 1996: 155)

Así, en el caso del sistema educativo, todos tiene la posibilidad de ser alumnos pero no todos lo son debido a las características de organización y requisitos que lo configuran. Sin duda, esto tiene o guarda una relación con el exterior, con el entorno; ¿de qué tipo es esta relación? Es lo que aborda en seguida.

## ***2. El intercambio y los acoplamientos del sistema educativo: la heterorreferencia***

Desde luego que esta dinámica particular del sistema educativo no se da en el vacío, establece relaciones de intercambio y acoplamiento con el entorno. Muestra de ello es que su operación y la organización que le es propia, se acopla con una de las promesas de la sociedad contemporánea: la meritocracia, que viene correlacionada con la igualdad de oportunidades como se señaló en el capítulo 3; lo que se vincula con la selectividad del sistema y con la posibilidad del otorgamiento de roles y estatus.

En este contexto, es posible trabajar las cuestiones de intercambio y acoplamiento entre el sistema educativo y su entorno para cada uno de los niveles en que está conformado el primero, pero la reflexión que se presenta en el trabajo está centrada en la educación superior. Así, para ilustrar esta situación, se hablará de las relaciones entre la incorporación al sistema educativo y las situaciones socioeconómicas y de capital cultural de los individuos, en donde la selectividad educativa no se anula, por el contrario sigue operando.

Quienes postulan su ingreso a la educación superior lo hacen desde un referente contextual más homogéneo, a diferencia de lo que ocurre en el nivel básico en donde las situaciones de desigualdad económica son más marcadas (Reimers, 1999)<sup>16</sup>; esto se puede ver en lo que Bartolucci (s/f: 131), menciona respecto al ingreso a la educación superior:

---

<sup>16</sup> Es conveniente indicar que de acuerdo al nivel educativo que se trabaje, las situaciones de intercambio y acoplamiento entre sistema y entorno serán diferentes. Por ejemplo, la educación básica que es un derecho constitucional, obliga al Estado a definir una serie de mecanismos para que éste se cumpla; programas como “Oportunidades” tienen la intención de hacer frente a la pobreza, dando apoyo monetario y alimenticio a las familias más pobres a condición de que los niños no dejen de asistir a alguna escuela de educación básica. En cambio en la educación superior, se privilegia el otorgamiento de becas para evitar el abandono de los estudios por cuestiones socioeconómicas. Asimismo, a la educación superior se le pide que contribuya a la resolución de problemas sociales y que se vincule con la industria para generar mayores posibilidades de desarrollo; esta petición no se hace a la educación básica. (Poder Ejecutivo Federal, 2007; CONAPO, 2005)

En cuanto a la distribución de estos beneficios educativos entre los jóvenes mexicanos, casi ningún estudio que haya tocado el tema <<cobertura social de la educación superior>>, ha dejado de asegurar que la consigna política de abrir las puertas de la universidad pública a las mayorías populares acabó beneficiando a las clases medias de la sociedad (...) [Así], a pesar de que la expansión educativa habría pretendido ofrecer un número creciente de oportunidades educativas a las clases trabajadoras del país, sus alcances se distribuyeron en forma asimétrica, recayendo principalmente en las clases medias y otras mejor acomodadas.

Esto lleva a pensar que las condiciones socioeconómicas y de capital cultural de los estudiantes que postulan su ingreso al nivel superior están más equilibradas, son más homogéneas; de tal manera que juegan en las posibilidades de ingreso al nivel superior, pero también lo hacen el desempeño y la trayectoria escolar. No se puede aspirar a ingresar a este nivel educativo sin antes haber concluido los niveles previos; de tal manera que las posibilidades de ingreso al nivel educativo superior, no están determinadas por las situaciones socioeconómicas y culturales. Sin duda alguna son condiciones de posibilidad, pero de ninguna forma son garantía de acceso a dicho nivel.

Lo que parece ser definitorio en el proceso de selección del sistema educativo, es que éste precisa y define la incorporación o no de sus miembros con base en los requisitos que él mismo expide; no se puede ser postulante para ingresar a la educación superior sin el certificado de bachillerato o no se puede concluir el ingreso si dicho certificado no se tiene. Se puede argumentar que para que el estudiante tenga el certificado de bachillerato, es necesario poseer cierto nivel socioeconómico y capital cultural; pero esto no le garantiza un lugar en la cúspide del sistema educativo, puesto que es el propio sistema quien en última instancia decide la inclusión o exclusión de los postulantes.

De esta manera, el ingreso a la educación superior lo define el propio sistema educativo y de manera particular, el nivel de educación superior de acuerdo a sus criterios y requisitos; que están en correspondencia con la gradación que el sistema educativo tiene en su conjunto. Esta situación se puede observar en un caso concreto como el que analizan Guzmán y Serrano (2009) para el ingreso a la UNAM en el nivel de licenciatura. Estas autoras proponen básicamente dos elementos que tienen que ver con la cuestión socioeconómica y que les permite suponer que la selectividad es más de corte social que educativo: el ingreso familiar y la ocupación de los padres.

A partir de ello, señalan que tener un ingreso familiar (de más de dos salarios mínimos) aumenta las probabilidades de ingresar a la UNAM y no se diga, si los padres tienen un ingreso familiar de más de diez salarios mínimos. Considerando estos elementos, presuponen buenas condiciones materiales de estudio, alimentación adecuada, servicios de salud, apoyos educativos y acceso a bienes culturales; o sea, un capital cultural competente en términos de Bourdieu y Passeron (1995).

Sin embargo, en una investigación realizada por Cardoso y Fleury (2008: 259-260) para conocer las situaciones de inclusión/exclusión en la enseñanza de la Química en el nivel medio superior en sus conclusiones señalan que:

(...) los procesos de inclusión/exclusión no pueden ser explicados sólo por categorías como género, etnia o clase social a la que pertenecen los estudiantes (...) estas categorías amplias usadas en los estudios de sociología de la educación tienen un valor de predicción bajo cuando se consideran historias sociales y singulares de los sujetos (...) [Por ejemplo], 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<sup>17</sup>.

Lo anterior conduce por lo menos a preguntarse, qué tan definitoria es la relación entre nivel socioeconómico y trayectoria y aprovechamiento escolar; en este contexto, sería pertinente cuestionar si en los niveles medio superior y superior el ingreso económico es determinante para que se tenga éxito en la escuela.

Por lo anterior, convendría matizar afirmaciones que indican que para el ingreso al nivel superior se trata más de una selectividad social – socioeconómica y cultural en todo caso – que académica; porque si así fuese, se caería en una contradicción al señalar que los alumnos que tuvieron un buen desempeño académico en los estudios previos, tienen mayores probabilidades de ingresar a la UNAM (Guzmán y Serrano, 2009). Es decir, el desempeño académico pesa; Luhmann y Schorr (1993a: 351) lo expresan de la siguiente manera: “El incremento drástico en la conciencia de las calificaciones de la juventud escolar actual, con una simultánea disminución de las seguridades condicionadas por la familia y la clase social, habla claramente a favor de esta tesis (...)”.

Por lo tanto, será oportuno considerar que el ingreso a los estudios de tipo superior se juega en el terreno de las probabilidades, no hay un determinismo como tal; ya que si la

---

<sup>17</sup> El texto en original está en portugués, la traducción es del autor.

situación socioeconómica fuera definitiva, no tendría que haber una disminución en la probabilidad de ingresar a la UNAM de un 19% en los jóvenes que cursaron el bachillerato en escuela privada (que supone condiciones socioeconómicas y culturales favorables), como Guzmán y Serrano (2009) lo señalan.

De esta manera, se puede decir que provenir de ambientes socioeconómicos y culturales medios y altos y tener un buen desempeño académico en los estudios de bachillerato, aumentan las probabilidades de acceso a la educación superior. Bajo esta perspectiva, es conveniente considerar que son estos elementos conjugados, los que aumentan la probabilidad de ingreso; no lo aseguran, ni lo garantizan pero lo posibilitan.

Lo anterior obliga, se insiste, a matizar las afirmaciones que indican que se trata de una selección social, puesto que los datos anteriores y las referencias como la de Bartolucci o la de Cardoso y Fleury indican, por un lado, cierta homogeneidad socioeconómica y cultural en las posibilidades de ingreso al nivel superior y por el otro, que el desempeño de los estudiantes no siempre concuerda con la idea de que a mayor ingreso mejor desempeño escolar. Esto último se debe considerar como una situación propia del sistema educativo y que sólo al interior de éste se puede observar, sancionar y definir.

En este contexto, haciendo una referencia más a la cuestión del desempeño escolar, es necesario que éste sea bueno; pues como se mencionó anteriormente y las mismas Guzmán y Serrano (2009) lo dicen, sin este factor - aunque se tengan buenas condiciones socioeconómicas - las posibilidades de quedarse en la UNAM se reducen. En este sentido, el ingreso familiar y las calificaciones de los padres o su ocupación no definen el acceso, sólo son condiciones de posibilidad; por ello, se señala que entran en juego una serie de elementos que conjugados hacen probable la aceptación del estudiante, con el ingreso económico *per se* éste no se logra. Bajo esta perspectiva, es conveniente señalar que no hay una variable central o determinante para que el ingreso a la educación superior se haga posible.

Lo anterior lleva o conduce a pensar que estamos frente a hechos sociales que carecen de centro, que son acéntricos como diría Niklas Luhmann (1996b) y cuya característica principal es que no hay un elemento que sea enteramente responsable del resultado obtenido o que tenga mayor peso que otros, porque todos tienen una función particular



que permite o no el logro del objetivo definido. De tal manera que en la función que desempeñan, todos son condiciones de posibilidad que se enlazan y permiten la ejecución de la siguiente operación.

Sin embargo, lo que si es necesario considerar es que a final de cuentas, el sistema educativo a partir de su dinámica, de su normatividad, de su estructura de organización es quien en última instancia puede definir la incorporación o no de sus postulantes; es quien indica quienes están incluidos y quienes no lo están. Por lo tanto, se le puede considerar un sistema autorreferencial y autopoietico, en el sentido de que él mismo es quien determina las reglas de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. Desde luego que el entorno (la heterorreferencia del sistema).

(...) produce ruidos, trastornos y no pocas veces, por ejemplo a través de la política y el derecho, tiene intervenciones directas sobre parámetros del sistema. Pero tales injerencias conciernen a un sistema diferenciado, que opera de manera autónoma, y el cómo repercuten sobre la educación se decide en ese sistema (...) Sólo al final de aquello de lo que el sistema se hace responsable como educación está la heterogeneidad documentada. Se sale del sistema con o sin título, con buenas o con menos buenas notas". (Luhmann, 1996a: 62)

Lo anterior, permite apreciar que es el sistema educativo quien determina las inclusiones/exclusiones en su interior; de tal manera que la estructura de organización propia del sistema es la que va regulando los procesos de participación fuerte dentro de él, pero establece relaciones con el entorno que se vuelven condiciones de posibilidad para ello. En este contexto, conviene subrayar que la organización del sistema es más conservadora que el sistema parcial social al que pertenece; pues pone en marcha los mecanismos de su autopoiesis y de su clausura operativa para poder conservar el principio de operación que le da unidad y que lo diferencia de otros sistemas y del entorno mismo; pero sin el cual no puede existir por lo que tiene que establecer relaciones de intercambio y acoplamiento.

Finalmente, se puede decir que la estructura de organización y la normatividad del sistema educativo, son los que le dan una dinámica particular; de tal manera que al interior del propio sistema se produce y reproduce la unidad de la diferencia inclusión/exclusión. Lo anterior se pudo ilustrar con el ejemplo de la educación superior, puesto que para ingresar a este nivel es necesario haber aprobado y certificado los diferentes niveles que lo anteceden, que estructuran el sistema y que al interactuar con el entorno ofrecen circunstancias que lo posibilitan.

Esta forma de operar del sistema educativo, es algo que el mismo ha definido en su trayectoria, en su conformación, en su evolución.

### ***3. Inclusión/exclusión educativa: una breve reflexión alrededor de la autorreferencia/heterorreferencia del sistema educativo***

Lo expuesto anteriormente posibilita decir que al interior del sistema educativo se desarrolla la inclusión/exclusión de manera simultánea; así, la posibilidad de observación de uno de los lados se debe a que esta presente el otro. Es decir, si se hace referencia a una situación incluyente, es porque necesariamente existe la indicación a aquello que está excluido y a la inversa; lo anterior se relaciona con lo que dentro de la teoría de los sistemas sociales se denominan códigos, que:

(...) son distinciones con las que un sistema observa las propias operaciones y define su unidad: permiten reconocer cuáles operaciones contribuyen a su reproducción y cuáles no. [El código] funciona bajo un esquema binario que es un tipo específico de distinción (...). (Corsi, *et al.* 1996: 42)

En este contexto, la posibilidad de indicar inclusión/exclusión es algo que se da y adquiere sentido al interior del sistema educativo; esto no lo determinan las personas, sino el sistema que al especificar su código de operación: mejor/peor (rendimiento escolar) determina esta situación. De esta manera, la estructura de organización, la normatividad del propio sistema y su dinámica de operación estarán guiadas por dicho código; el cual permitirá generar una tipo de comunicación específico.

Bajo esta consideración, es conveniente señalar que la acción del sistema, su qué hacer; no lo determinan los individuos, que como entorno de éste tienen la posibilidad de irritarlo, perturbarlo o sacudirlo para que se incentive, despertando de esta manera su potencialidad. Pero es el sistema mismo quien decide las acciones a seguir, elaborando para ello un programa, que desde la teoría de sistemas se define como:

aquello que establece los criterios para la correcta atribución de los valores de los códigos (...) Los programas fijan las condiciones que deben darse para que una determinada operación pueda acontecer: por ejemplo, establecen que la atribución del valor positivo del código es correcta sólo en circunstancia específicas (...) Los programas de la ciencia (teorías y métodos) fijan las condiciones que deben satisfacerse para que pueda sostenerse una verdad, **los programas del sistema educativo, los criterios para la valoración de los alumnos.** (Corsi, *et al.*, 1996: 131-132)

Esta referencia permite recordar lo que ya se ha mencionado: el sistema educativo es un sistema autopoietico que no establece relaciones de determinación con el entorno pero que tiene un acoplamiento estructural con éste que le permite continuar existiendo. Como ejemplo de ello, se puede retomar la situación de rezago educativo y plantear: ¿qué ventajas o desventajas conlleva?

Esta pregunta se hace para emplear algunos de los términos que se ofrecen en las definiciones acerca de la diversidad y que permiten ilustrar una vez más, que los datos pertenecen simultáneamente a un sistema y a un entorno, desde el cual adquieren un sentido determinado. En esta perspectiva, se podrá ver que la inclusión/exclusión desde el lado del sistema educativo o desde el entorno de éste.

Es importante señalar que la pregunta expuesta se puede responder desde diferentes ángulos a partir del entorno; el que se emplea aquí es el de la economía (es decir desde el sistema económico, entorno del sistema educativo). En este marco, se indica que la población sin escolaridad básica generalmente ocupa los puestos de trabajo menos calificados y remunerados o está excluida del mercado laboral formal (Reimers, 1999 y 2000; Rivero, 2000); en este contexto, la desventaja de no contar con la escolaridad básica se puede ver en lo que el propio Reimers (2000: 23) señala:

Un análisis de las diferencias de ingresos asociados con niveles educativos, edad, género, lugar de residencia, (urbano vs. rural), tipo de empleo y sector económico, encontró que las mayores diferencias en América Latina se relacionan con niveles educativos. En promedio, un graduado de escuela primaria gana 50% más que una persona que nunca ha ido a la escuela; uno de secundaria gana 120% más y un universitario 200% más (BID, 1998: 39). Esta brecha varía por país, lo cual refleja la estructura educacional de la población y el *premium* que el mercado laboral coloca en distintos niveles de escolaridad.

Así, al relacionarse la situación de rezago educativo con la estructura de remuneración que establece el sistema económico, se posibilita la generación de ciertas ventajas y desventajas; pero esta situación no es definida por el sistema educativo, sino que obedece a la organización y operación del primero de estos sistemas quien determina la estructura de remuneración y puede indicar quien está incluido y quien excluido.

De tal manera que lo anterior se decide en un ámbito en el que el sistema educativo no tiene la facultad de intervenir; tiene la posibilidad de irritar, de sacudir, de perturbar pero no de determinar. Por ello, los que no se encuentran en situación de rezago tendrán

la oportunidad de obtener un trabajo mejor remunerado; aspecto que no es determinado por este sistema que en todo caso, sólo es una condición de posibilidad ventajosa/desventajosa respecto al sistema económico.

Ahora bien, ¿cuál es o cuáles son las ventajas o desventajas al interior del sistema educativo que pueden enfrentar los individuos que desde dicho sistema, se consideran en rezago? ¿se puede hablar de ello en el ámbito meramente escolar? Dentro del sistema educativo, la desventaja que enfrenta el 30% o más de la población que no cuenta con la educación básica estipulada, es sencillamente que no puede continuar en la carrera educativa (están excluidos); no pueden seguir ascendiendo en la pirámide escolar, dado que no cumple con los requisitos que el mismo sistema demanda para incorporarse a los estudios denominados superiores (media superior y superior).

Para ingresar a la educación media superior es indispensable contar con el certificado de secundaria; además, la mayoría de las escuelas –privadas y públicas- exige la presentación de un examen de admisión. [En este marco, se puede decir que], las personas que se incorporan a estos servicios (educación para adultos) **y concluyen su enseñanza básica tienen la posibilidad de continuar sus estudios** de bachillerato y superiores. (SEP, 2000: 26, 28; subrayado del autor)

Como se puede ver, esta desventaja educativa no es opcional es categórica y está dada por los requisitos que estipula el propio sistema educativo, quien al igual que el sistema económico tiene la facultad de indicar quien está incluido y quien no lo está. Ahora bien, lo que podría considerarse como una ventaja para aquellos que si cumplen con la condición de tener la educación básica, es que pueden continuar con estudios de nivel medio superior o pueden no hacerlo; ellos tienen la opción de elegir si continúan o no dentro del sistema.

Finalmente, en estos ejemplos lo que marca la diferencia es contar o no con la educación considerada como básica; que puede tener una serie de efectos al interior del sistema educativo (autorreferencia) como en su exterior (heterorreferencia), si es que esta información se coloca en su entorno - sistema económico en este caso -. Lo cual adquirirá una connotación y efecto distinto; pero es importante subrayar que la distinción tener/no tener educación básica se observa única y exclusivamente a partir de las normas y criterios del sistema educativo.

## V. Resumen

En este capítulo se tuvo la oportunidad principalmente, de observar cómo se desarrolla la dinámica de la inclusión/exclusión al interior del sistema educativo; de tal manera que se le presentó como una unidad de la diferencia, como una forma de dos lados los cuales se desarrollan de manera simultánea. Lo que constituye una dinámica propia de dicho sistema.

La posibilidad de proponer esta unidad de la diferencia partió de la revisión de algunos paradigmas que explican cómo se da la exclusión y consecuentemente, cómo se concibe la inclusión en cada uno de ellos. De tal forma que emerge, más que la sugerencia, la necesidad de relacionar ambos procesos para poder hacer un análisis científico – recordando la palabras de Silver (2005) -. En consonancia con ello y después de referir brevemente algunas perspectivas que consideran la inclusión y la exclusión como una sola categoría de análisis, se retomó la propuesta de Niklas Luhmann de concebir la inclusión y la exclusión como una unidad de la diferencia, como una forma de dos lados en la que para describir alguno de ellos es obligado tener su contraparte; de tal forma que es la única alternativa para poder hacer la distinción, ya que como se señaló en el capítulo retomando al propio Luhmann: sólo se puede hablar de inclusión cuando existe la posibilidad de la exclusión.

Con base en ello, se pudo señalar que la unidad de la diferencia inclusión/exclusión se genera al interior de cada uno de los sistemas sociales que conforman la sociedad actual. Esto se debe a la estructura de organización y a las reglas de inclusión que cada sistema tiene; de tal forma que toda diferenciación se hace a partir de los criterios que configuran al sistema, lo que permite la regulación de su inclusión y exclusión en él. Situación en la que están envueltos los individuos, son partícipes de ello.

A partir de estas precisiones, se tuvo la posibilidad de ganar claridad en la descripción de los mecanismos de operación que tiene la inclusión/exclusión en el sistema educativo; ya que se pudo presentar un panorama general su dinámica, consistiendo esencialmente en fundamentar la simultaneidad de esta unidad de la diferencia en el sistema educativo, alejándose de esta manera de las posturas que señalan un solo lado de la distinción.

Con base en esto, se indicaron dos maneras de describir esta situación: una débil y otra fuerte. La primera está en correspondencia con una inclusión *a priori* propia del sistema educativo: todo individuo tiene la posibilidad de participar en él; de tal manera que normativamente no existe ningún impedimento para ello, salvo las especificaciones que el propio sistema dicte; pero en principio todos tienen la oportunidad de estar incluidos. Sin embargo, la estructura de organización, las normas de permanencia y continuidad que le imprimen cierto movimiento a este sistema, indican la existencia de una inclusión/exclusión fuerte debido al encadenamiento de una serie de normas y requisitos necesarios a cumplir para poder seguir en la carrera educativa; la que finalmente se constituye en el eje a partir del cual, se van configurando los procesos de inclusión/exclusión al interior del sistema.

Esta afirmación se pudo expresar a partir de considerar el código y la función que rigen las operaciones del sistema educativo; sin descartar desde luego, la autonomía que éste posee. Lo anterior tuvo especial relevancia, pues permitió describir y analizar una dinámica constitutiva de dicho sistema: la inclusión/exclusión que se genera en su interior. De tal forma que la unidad de la diferencia inclusión/exclusión – educativa - es una operación propia del sistema educativo, que se desarrolla de manera simultánea y que únicamente dentro de éste se define. Lo anterior es posible dada la selección que hace este sistema; selección que le es propia y que le permite definir procesos de inclusión/exclusión dándole una dinámica particular.

En este marco, fue de vital importancia señalar que esta operación de selección surge del propio sistema, a partir de su estructura de organización, de sus parámetros, de sus criterios, de sus normas; aspecto que se pudo observar a través de la mostrar la estructura de organización del sistema educativo y de los requisitos que este demanda para ingresar a los diferentes niveles que lo estructuran. Lo que contribuyó a indicar que la selección es algo intrínseco al sistema, puesto que como se mencionó retomando a Luhmann y Schorr: solo a través de largas y complejas secuencias de *selección* es que se hace creíble socialmente el aprendizaje escolar. Lo anterior sin duda alguna, lleva a la dinámica de inclusión/exclusión en el sistema educativo.

Como esta dinámica no se da en el vacío, se tuvo la necesidad de describir la autorreferencia y la heterorreferencia de este sistema. Sobre la primera, se reiteró su

importancia en términos de ver la relación que guardan los diferentes niveles entre sí hasta llegar al superior. Esto derivó en la posibilidad de señalar que la selectividad, es un rasgo inherente y por lo tanto característico del sistema educativo, que bajo sus criterios indica los que están incluidos y los que están excluidos; señalando además que ello se da de manera dinámica, constante.

Si bien esta definición es exclusiva del sistema; éste no deja de establecer relaciones con el exterior, con el entorno; pero señalando que éstas no son de determinación, sino de intercambio y acoplamiento. En este contexto, el concepto de heterorreferencia ayudó a su descripción indicando por ejemplo, que el sistema educativo está acoplado con el entorno a partir de considerar una de las promesas de la sociedad contemporánea: la meritocracia, que se asocia con la posibilidad de acceder a roles y estatus. Esta relación también se pudo ilustrar al señalar que en el acceso a la educación superior – en este caso a la UNAM, en el marco que indica la autonomía de operación del sistema educativo y la capacidad de definir quien ingresa y quien no –, las condiciones contextuales: socioeconómicas y de capital cultural quedan colocadas como condiciones de posibilidad para ello y no de determinación. Reiterando de esta manera, que sólo hay relaciones intercambio y acoplamiento entre sistema y entorno y no de definición.

Finalmente, se realizó una breve reflexión alrededor la autorreferencia y la heterorreferencia de la inclusión/exclusión educativa, para ello se indicó cual es el sentido que adquiere si esto se observa desde el sistema educativo (autorreferencia): posibilidad de continuar o no en la carrera escolar; si se describe desde el sistema económico (heterorreferencia): es estar fuera del mercado laboral formal o percibir un ingreso menor; aspecto sobre el cual el sistema educativo no puede o no tiene posibilidades de definir. Como punto conclusivo se pudo decir que la dinámica inclusión/exclusión es algo propio del sistema educativo, que se debe a la su conformación, a su lógica de operación, a su desarrollo; en una palabra, a su evolución.

## CAPÍTULO 6. APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL ANÁLISIS DE LA UNIDAD DE LA DIFERENCIA INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN (PRIMERA PARTE): ACCIONES GUBERNAMENTALES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN MÉXICO

Este capítulo y el siguiente, constituyen la aproximación empírica al análisis de la dinámica de inclusión/exclusión en el sistema educativo, en el marco de la atención a la diversidad. Esta aproximación se ha dividido en dos partes, en esta primera se describirán las acciones que ha emprendido el estado mexicano en dicho marco para después focalizar la atención en alguna de ellas (segunda parte). Así, el propósito de este 6 capítulo será mostrar como ha sido la atención a la diversidad en nuestro país, aspecto que adquiere especial relevancia en un doble sentido: primero porque permitirá ver la variedad de acciones emprendidas por el Estado en el marco de la atención a la diversidad y segundo, porque ayudará a seleccionar un aspecto de esta propuesta educativa en el que se aplicará el marco teórico-analítico desarrollado en los capítulos previos (lo que constituye el siguiente y último capítulo).

Las acciones emprendidas por el Estado son de vital importancia en el marco de la atención a la diversidad, ya que su intervención es considerada esencial para poder brindar educación a los sectores que se consideran diversos; de esta manera se ve al Estado como el garante de las oportunidades educativa para dichos sectores, que generalmente son los que se encuentran en una situación de exclusión, desigualdad y pobreza. Por ello, el capítulo iniciará con una presentación que mostrará al estado educador; es decir, se describirá a través de los diferentes programas de política educativa, como se concibe el estado mexicano en materia de educación, a la vez que se indicarán sus prioridades.

Posterior a ello, se presentarán las acciones que éste ha llevado a cabo para atender a los sectores que pudieran considerarse diversos, partiendo - como ya se dijo en el primer capítulo del trabajo - de que se está hablando de sectores pobres y marginados. A partir de esta premisa, se podrá decir que la atención a la diversidad tiene una larga tradición en el país; ya que se empieza a tender a este tipo de población de manera sistemática, a partir de los años 20 una vez concluida la etapa revolucionaria. Situación que se continuará a lo largo de todo el siglo pasado y la primera década del nuevo.



En esta perspectiva, se encontrará una primera descripción que va de principios de siglo XX hasta la década de los cincuenta - periodo que se incluye para mostrar que desde ese tiempo se ha atendido a la población pobre y excluida -, se continuará con el México contemporáneo agrupando la presentación en décadas: 60 y 70, 80 y 90 para finalizar con los primeros años del 2000; lo anterior se debe a la intención de establecer una correspondencia con lo presentado en el primer capítulo del trabajo, es decir, con el contexto de la atención a la diversidad.

La primera década del nuevo siglo y milenio cobrará especial relevancia en la descripción, pues es a partir de ella que se explicita quiénes son considerados “diversos” desde el punto de vista del estado mexicano; de tal suerte que se empezará a hablar de atender a la diversidad cultural y lingüística, lo que remitirá necesariamente a los pueblos y comunidades indígenas. Esto permitirá señalar el tipo de orientación de la atención a la diversidad que adopta el país.

Lo anterior será el punto de enlace con la segunda parte del capítulo, que pondrá el énfasis en las acciones emprendidas a favor de la atención a la diversidad cultural y lingüística. De tal suerte que la descripción se centrará exclusivamente en la población indígena, ya que a partir de la diferencia de lengua y cultura es como el estado mexicano reconoce que es diversa; aspecto que se podrá apreciar en los documentos oficiales que marcan el devenir de la educación en el país.

El capítulo concluirá con una breve reflexión en torno a esta distinción que establece el sistema educativo a su interior, lo que conducirá a condiciones (y no condiciones) de posibilidad en la atención educativa a los diferentes sectores que integran la nación mexicana; distinción que marcará diferencias, incluso dentro de la categoría (vulnerables) que agrupa a sectores que pudieran considerarse también como diversos.

## **I. La política educativa en la atención a la diversidad**

### ***1. El Estado educador***

Una característica importante de subrayar en la propuesta de atención a la diversidad, es que se vincula directamente con la acción que en materia educativa desarrolla el Estado, ya que se le considera el garante del principio de igualdad de oportunidades. En este marco, es imprescindible describir sus atribuciones como educador y aval de dicha igualdad<sup>1</sup>. En capítulos previos, se había hecho alusión a esta perspectiva que daban cuenta de ello; sin embargo, con el propósito de complementarla se presentan una serie de citas que subrayan la función educadora, centrada en el estado mexicano y su búsqueda por brindar oportunidades educativas a los diferentes sectores de población, especialmente a los más necesitados.

En este sentido, se pueden encontrar en los programas sectoriales educativos que elabora el gobierno federal, sin importar de qué partido sea la administración en turno, este papel de educador y su intención de hacer llegar la educación a todos los sectores<sup>2</sup>.

De esta manera,

(...) históricamente - el Estado se encuentra - investido de un papel educador irrenunciable. (PEF, 1989b: 17)<sup>3</sup>

Desde que surgimos como Nación independiente los mexicanos hemos visto en la educación el camino viable para superar la pobreza, combatir la ignorancia y la desigualdad (...) Por más de setenta años, la prioridad de la política educativa del Estado ha consistido en extender la educación básica a un mayor número de mexicanos. (PEF, 1995: 10 y 19)<sup>4</sup>

En México, tenemos una larga tradición de aprecio por la educación. La altísima prioridad que los mexicanos le damos a la educación se plasma en el Artículo Tercero Constitucional que establece como obligación del Estado promover una educación laica, gratuita, participativa, orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural. Una educación que impulse el desarrollo digno de la persona, que pueda desenvolver

---

<sup>1</sup> Es conveniente señalar que no se desconoce la acción que diferentes grupos o instituciones de índole particular, hacen a favor de los grupos o poblaciones que se consideran diversos; sin embargo, como se pudo apreciar en los postulados de la atención educativa a la diversidad, una parte importante - podría decirse insustituible en la posibilidad de brindar educación - tiene que ver con la acción y el compromiso del Estado. Es por esto que la descripción que se hará a lo largo del capítulo, se circunscribe a ello.

<sup>2</sup> La importancia de considerar la política educativa, radica en la posibilidad de señalar que es el mismo sistema educativo quien da las pautas a seguir; éste es el que ofrece la validación para el desarrollo de las diferentes líneas de trabajo, es el que da impulso a las acciones y las legitima.

<sup>3</sup> Esta referencia se encuentra en el programa sectorial educativo de la administración federal presidida por Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). Este presidente salió de la filas del Partido Revolucionario Institucional (PRI), que fue el partido dominante en México por cerca de 70 años.

<sup>4</sup> Esta cita corresponde a otro presidente surgido del PRI: Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000).

sus potencialidades, que le permita reconocer y defender sus derechos, así como cumplir con sus responsabilidades. (PEF: 2007: 7)<sup>5</sup>

En estas referencias se puede apreciar la presencia de un Estado preocupado por la educación o como se mencionó en una de ellas, un Estado educador; esta característica está ligada a una temporalidad, que aunque no se diga de manera explícita, tiene su punto de partida en el proyecto educativo surgido de la Revolución Mexicana.

Al respecto, algunos investigadores como Solana (1997: 2) señalan que: “Con la Revolución y particularmente con el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública en 1921, [se] cristaliza la organización de un sistema nacional que llega a ser en nuestros días uno de los cimientos principales del estado mexicano”. Acorde con esta idea Latapí (1998a: 22) indica que: “La educación nacional, como llega a nosotros en este fin de siglo, representa una amalgama de tradiciones sobrepuestas; su espíritu, valores y orientaciones fundamentales, el perfil de sus maestros, su organización y actores y sus vínculos con la comunidad han sido contruidos progresivamente por la sociedad y el Estado mexicanos, de 1922 al presente”.

Si bien este proyecto es el que ha marcado la presencia del estado mexicano en la educación, como se acaba de mencionar, es conveniente indicar que su origen se remonta a más de un siglo, ya que una vez concluida la Guerra de Independencia e iniciar el país su incipiente camino de libertad, el Estado toma en sus manos la dirección de la educación.

Antes, la educación en México no era pública ni contaba con las bases ideológicas y jurídicas del liberalismo sobre el cual habría de construirse el México moderno (...) La educación pública mexicana nace con el liberalismo. Las leyes del 21 y 23 de octubre de 1833, expedidas por Gómez Farías, marcan su inicio. Al crear la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales, al declarar libre la enseñanza y al secularizar un conjunto de instituciones para dedicarlas al servicio educativo, se define por vez primera, en el México recientemente independizado, la competencia del Estado respecto a la educación. (Solana, 1997: 1)

De esta forma, se puede apreciar que el estado mexicano desde su vida independiente, ha buscado definir y orientar el rumbo de la educación nacional, incorporando a los sectores de población que habían sido excluidos de ello, como se verá enseguida; aunque sin mucho éxito como se pudo apreciar en la información presentada en los

---

<sup>5</sup> La referencia viene expresada en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, que corresponde al periodo de gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), quien surgió del Partido Acción Nacional (PAN). Conviene señalar que este presidente junto con Vicente Fox Quezada (2000-2006) son considerados como los presidentes de la alternancia en el gobierno de México, dominado mucho tiempo por el PRI.

capítulos 1 y 4, sobre todo en este último cuando se hace alusión a la situación del rezago educativo en el país.

## **2. Breve descripción de la atención educativa a la diversidad: de principios del siglo XX hasta la década de los 50**

A partir de las referencias a los programas sectoriales que marcan la orientación del Estado en materia educativa, se puede indicar que básicamente esta función educadora se comienza a desarrollar al concluir el periodo revolucionario; es decir, en 1921. Esto se aprecia con bastante nitidez a partir de lo que se ha dado en llamar *El proyecto educativo que surge de la Revolución* (Solana, et al. 1997; Meneses, 1998a), pues con éste se instaura toda una tradición en la atención a las poblaciones, que en la nomenclatura actual se pueden considerar diversas y que anteriormente se les denominaba marginadas; pero que finalmente hace alusión a los mismos sectores, como se puede apreciar en la siguiente referencia.

La Escuela Rural es el eje sobre el cual gira el sistema educativo de la Revolución, mismo que conduce al pueblo mexicano hacia su realización. Las Misiones Culturales, como las escuelas normales rurales y las urbanas; las tecnológicas y las secundarias, y más tarde las centrales agrícolas y las regionales campesinas, son sólo instituciones complementarias de la educación rural. Los departamentos de Psicopedagogía e Higiene y el de Bibliotecas, las escuelas de Pintura al Aire Libre, la Oficina de Extensión Educativa por Radio y la estructura misma de la Secretaría de Educación Pública **responden también a la apremiante necesidad de educar a los campesinos e indígenas que la terminología moderna denomina grupos marginados.** (Mejía, 1997: 207, el subrayado es del autor)

Antes de proseguir, es pertinente reconocer que si bien este proyecto educativo revolucionario recoge la necesidad de brindar educación a campesinos e indígenas, esto se manifestaba desde finales del siglo XIX<sup>6</sup> y se plasma en la primera década del siglo XX a través de la legislación educativa de la época:

La nueva organización, sobre todo en su respuesta a los grupos más vulnerables, se materializa en la Ley de Educación Primaria de 1908 y la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911, que disponen la creación de escuelas o enseñanzas especiales para los menores con discapacidad, y la estructuración de las primeras escuelas rudimentarias para la población indígena. En las primeras predomina un modelo asistencial con una orientación medico-clínica, en la que la 'atención' se considera arraigada en la propia naturaleza del sujeto. Las segundas se proponen incorporar a los indígenas a la civilización y a la vida nacional mediante la castellanización. (Morales, 1998: 144)

---

<sup>6</sup> "En efecto, la educación pública del Porfiriato, eminentemente urbana y dedicada a la clase media y alta, con el resultado lógico de la propagación del analfabetismo entre los campesinos, cedió el paso a la educación rudimentaria. Las voces aisladas de Ignacio M. Altamirano, Abraham Castellanos, Ignacio Ramírez, Justo Sierra y otros defensores de los indígenas, perdidas antes en el desierto de la indiferencia, empezaron a ser escuchadas". (Meneses: 1998a: 659)

Lo anterior adquiere especial relevancia en el contexto de la propuesta educativa centrada en la diversidad, puesto que de acuerdo con ésta, la actuación del Estado es fundamental para la expansión de las oportunidades educativas; sobre todo a los sectores que han carecido o que no han tenido la oportunidad de incorporarse al sistema educativo. De esta manera, podría decirse que la atención educativa a la diversidad en México tiene una larga tradición si se vincula con los grupos marginados como lo menciona Mejía, con los grupos vulnerables o tradicionalmente excluidos como lo menciona Morales; tal como se señaló en el primer capítulo de la tesis y que se relacionan con lo que la nomenclatura actual denomina diversos. (Díaz-Couder, 1998)

En este contexto, es de subrayar que en México se ha brindado educación a estos sectores de población, particularmente después del movimiento revolucionario; es decir, una vez concluida esta etapa de la historia del país, el Estado se dio a la tarea de atender a los sectores obrero, campesino e indígena con la idea de integrarlos a la nación y de procurar el desarrollo tanto nacional como comunitario. Ejemplo de ello, son las diferentes acciones que se desarrollaron, como las campañas de alfabetización que ocupan un lugar importante en la historia educativa del país<sup>7</sup>.

Asimismo, se definieron y se diseñaron estrategias de atención como las Casas del Pueblo cuyo lema era: “*La escuela para la comunidad y ésta para la escuela*” (Meneses, 1998a: 326); o la Escuela Rural, que “nace para servir a los grandes y pequeños grupos tradicionalmente marginados; es decir, enfoca toda su acción educadora a las comunidades rurales de indígenas y campesinos (...)” (Mejía, 1997: 203). Es importante no dejar de mencionar a las Misiones Culturales, que se inscriben en la perspectiva no solo del mejoramiento cultural y profesional de los maestros rurales, sino también y sobre todo, en la idea del mejoramiento de las comunidades donde se instalaban temporalmente. (Castillo, *et al.* 1982)

Este esfuerzo por acercar la educación a los sectores marginales del país tuvo un gran reconocimiento público, no solo a nivel nacional como ya se señaló; sino también internacional, pues de acuerdo con Solana, *et al.* (1997: 607), el 13 de marzo de 1933 el

---

<sup>7</sup> Siguiendo a Meneses Morales (1998a y b) fueron tres campañas nacionales de alfabetización: la primera de ellas se dio con la gran *Cruzada Educativa* que emprendió José Vasconcelos en 1920; la segunda corresponde al sexenio de Manuel Ávila Camacho en 1944 y la tercera al periodo de Adolfo López Mateos en 1960.

periodista estadounidense Carleton Beals, escribió la siguiente nota para el diario *New Republic*: "(...) por primera vez en la historia de México, se han incrementado en gran medida los programas de educación y salud pública". Y por otra parte el senador norteamericano Sheppards, dijo en el Congreso de los Estados Unidos en marzo 16 de 1938 que: "el nuevo sistema de educación en México, es uno de los logros más notables de su revolución".

Sin embargo, a pesar de este gran esfuerzo y de su reconocimiento público, persistía el problema del analfabetismo; pues de acuerdo al censo de 1940, el 47.88% de la población (8 millones) era analfabeta absoluto (Sotelo, 1997: 318). En tal condición se encontraba el país, que se tuvo la necesidad de promulgar la ley contra el analfabetismo: "En agosto 21 de 1944, [el presidente] Ávila Camacho firmó la ley que establecía la campaña nacional contra el analfabetismo. La ley requería que todo mexicano alfabetizado de 18 a 60 años y no incapacitado por alguna otra razón, debía enseñar por lo menos a otro mexicano de seis a 40 años a leer y escribir". (Meneses, 1998b: 269)

Esta campaña se continuó en el sexenio de Miguel Alemán Valdés, de tal manera que se extendió hasta 1950; su principio general era continuar el ideario alfabetizador anterior hasta lograr que todos los habitantes del país supieran leer y escribir. (Meneses, 1988b: 342). Así, la campaña siguió operando una vez concluido el sexenio de Miguel Alemán (1946-1952) y se prolongó un sexenio más, al periodo presidencial de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958). Debido a la continuidad y al incremento de las escuelas de alfabetización, sobre todo en el área rural, la campaña se convirtió posteriormente en un movimiento de educación popular. (Meneses 1988b: 403)

Asimismo, es conveniente mencionar que en el sexenio de 1958-1964, tuvieron lugar grandes empresas para seguir llevando el servicio educativo a los sectores marginales como la Campaña Nacional de Alfabetización, la Enseñanza Rural, las Misiones Culturales y la Acción Indigenista:

El acuerdo presidencial de febrero 11 de 1959 autorizó a la SEP para reestructurar, previo cuidadoso estudio, el sistema de educación agrícola y darles nueva fisonomía a sus planteles, de suerte que su influencia educativa llegara a los lugares y centros de trabajo del hombre del campo (...) Las misiones culturales conservaron su propósito original de buscar el mejoramiento profesional de los maestros federales, y de modo secundario pero no por eso menos importante, de llevar una útil propaganda de orden cultural e higiénico a las comunidades entre las cuales trabajaban. En ese orden, buscaban combatir la miseria, la ignorancia y la insalubridad; dignificar la vida de familia (...). (Meneses, 1998b: 467,469 y 471)

Si bien se han presentado varias referencias en la atención a sectores de población, que podrían considerar diversos desde un referente socioeconómico y cultural; igualmente es importante resaltar las acciones emprendidas por el Estado en la atención a otro grupo de población que también se considera diverso: los discapacitados o con capacidades diferentes. Al respecto, se puede decir que ha habido preocupación por atender a este sector de la población desde hace algún tiempo, considérese por ejemplo las leyes de Educación Primaria (1908) y la de Instrucción Rudimentaria (1911) citadas anteriormente; así como la celebración de diferentes congresos nacionales<sup>8</sup>.

Una mención particular merece el Segundo Congreso Mexicano del Niño (1923), ya que como resultado de éste se crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar que labora de 1923 a 1928 y cuya intención fue alcanzar los siguientes objetivos: conocer el desarrollo físico, mental y pedagógico del niño mexicano, valorar las aptitudes físicas y mentales de los escolares para orientarlos en el oficio o profesión del que puedan obtener mejores ventajas y diagnosticar a los niños anormales<sup>9</sup>. (Mejía, 1997: 227-228)

En este contexto vale la pena incluir otras dos referencias. La primera es sobre el Instituto Nacional de Pedagogía, creado en 1936 (que sustituye al Departamento de Psicopedagogía) que, parafraseando a Meneses Morales (1998b: 301), tenía como propósito realizar estudios e investigaciones sobre bases científicas que dieran cuenta de la naturaleza del estudiante mexicano. Estos resultados debían darse a conocer a los profesores, acompañados de sendas sugerencias, a fin de que pudieran aprovecharlos en su quehacer educativo. La otra cuestión es la que señala Sofíaleticia Morales (1998: 151) referente a la diversificación en la atención a niños con discapacidad; en primer lugar se tiene que para 1943, inicia labores la Escuela Normal de Especialización con la carrera de maestros especialistas en la educación de anormales mentales y menores infractores, también son creadas las especialidades de educación y cuidado de ciegos y

---

<sup>8</sup> “El Congreso Higiénico Pedagógico (1882) constituyó el punto de partida de las ideas sobre higiene escolar (...) Con la creación de la SEP (1921) se instaló de nuevo el servicio de Higiene Escolar, y la reunión del Primer Congreso Mexicano del Niño [en 1921] inspiró la extensión de los servicios de desarrollo físico, mental y pedagógico de los niños”. (Meneses, 1998a: 496-497)

<sup>9</sup> El departamento tenía 5 objetivos en total, los otros dos eran: explorar el estado de salud de maestros y alumnos y estudiar estadísticamente las actividades educacionales en todo el país. No forman parte del texto para que pueda resaltarse la parte correspondiente a la atención a los niños con alguna discapacidad.

sordomudos y en segundo lugar para 1955, se estructura la especialidad para el cuidado y tratamiento de los niños lisiados del aparato locomotor.

Como se puede apreciar y para concluir esta subapartado, conviene señalar que los esfuerzos dirigidos a ofrecer el servicio educativo a las zonas rurales, a la población indígena y a las personas con alguna discapacidad estuvieron presentes prácticamente a lo largo de 6 décadas. Por lo que se puede afirmar, que el estado mexicano procuró ampliar la cobertura y hacer llegar la educación a las poblaciones marginadas o vulnerables; desde luego que ello no significa que lo haya logrado, pero si que ha formado parte importante de su desarrollo y preocupación.

### ***3. Antecedentes de atención a la diversidad en el México contemporáneo***

#### *a) Los años 60 y 70*

La última campaña de alfabetización, las misiones culturales, la atención a la población indígena, la enseñanza rural y la educación especial que se dieron en el sexenio 1958-64, pueden considerarse los antecedentes inmediatos en la atención educativa a los sectores que actualmente se consideran diversos; que haciendo una correspondencia con los periodos señalados en el primer capítulo de la tesis, se pueden ubicar como los antecedentes inmediatos en la atención en la época contemporánea. Las metas que se buscaban alcanzar, entre otras, era combatir la miseria, la ignorancia, la insalubridad y dignificar la vida familiar; aspectos todos ellos que bien se pueden relacionar con uno de los postulados de la atención a la diversidad: el cambio social.

En la siguiente mitad de los años sesenta y posteriormente en la década de los setenta, se procuró incrementar la cobertura y el acceso a la educación de los diferentes grupos poblacionales del país; muestra de ello son sin duda las nuevas formas de hacer frente al analfabetismo, la educación rural o la oferta educativa destinada a las poblaciones indígenas y a las personas con alguna discapacidad, sin dejar de mencionar como parte de ello, la infraestructura escolar (Meneses, 1988c). Para ilustrar lo anterior, en la administración de Gustavo Díaz Ordaz de acuerdo con González (1997: 409), se presentó lo siguiente:

(...) de Diciembre de 1964 al mismo mes de 1969, se edificaron 43 944 aulas y se crearon 2 547 plazas de promotores bilingües para atender a más de 76 mil niños indígenas de manera que llegaran a dominar tanto el español como su lengua



original. En tanto que para la alfabetización de adultos, se crearon 7 783 centros de alfabetización; se transmitieron cursos por 200 estaciones de radio y 15 de televisión; se distribuyeron 4 500 000 cartillas de alfabetización y 234 817 000 libros de texto y cuadernos de trabajo gratuitos para primaria; además de 2 453 ejemplares en Braille, para invidentes; así como 225 000 guías técnicas *aprender haciendo* para maestros de primaria.

Como se puede observar, en esta cita se resume parte de la atención a los grupos que se pueden considerar diversos ya sea desde un referente cultural, socioeconómico o de desarrollo físico o psíquico. Con respecto a la población con alguna discapacidad, vale la pena señalar siguiendo a Meneses (1998c: 105) que en la administración federal 64-70 la Clínica de Conducta que fuera creada en 1938 y que se modificó sustancialmente en 1968, tenía por objetivo: estudiar, diagnosticar y trata a los niños que mostraban alguna anormalidad en su conducta escolar.

Por otra parte, si bien en el sexenio de Luis Echeverría no se propuso ninguna campaña alfabetizadora como tal, es importante mencionar que se siguió trabajando para erradicar el analfabetismo; pero ahora con características distintas, las cuales conformarían lo que actualmente se tiene en términos de administración y organización en la atención para adultos, ya que las acciones de alfabetización se encaminaron a atender a la población de 15 años y más. La relevancia de este hecho se puede ver en que, para 1975, se decretó la Ley de Educación para Adultos; en la que, de acuerdo a su Artículo 2º, se establece: "(...) que la educación general básica para adultos forma parte del sistema educativo nacional y está destinada a los mayores de 15 años que no hayan cursado o concluido estudios de primaria o secundaria". (González, 1997: 419)

En este contexto, se empiezan a diferenciar las poblaciones a las que se dirigen las diversas acciones educativas; de tal manera que se crean lo que Meneses Morales (1998c) denomina organismos de apoyo a la educación, entre los que destaca el Consejo Nacional de Fomento Educativo que fue creado por decreto del ejecutivo federal en 1971 para ofrecer educación básica a las poblaciones rurales de difícil acceso.

Asimismo, sobre la educación rural y la educación indígena es conveniente destacar que, siguiendo a González (1997: 420-421), se crearon dos direcciones generales de educación extraescolar: la del Medio Indígena y la del Medio Rural. La primera de ellas impulsa, proporciona y administra cinco servicios: escuelas albergue, centros de integración social, promotoras culturales y maestros bilingües; brigadas de desarrollo y

mejoramiento indígena, y procuradurías de comunidades indígenas. Respecto a la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Rural, se señala que dependen de ésta las brigadas para el desarrollo rural, las misiones culturales, las aulas móviles y las salas populares de lectura, creadas todas, con el propósito de mejorar cultural, económica y socialmente a los campesinos.

Antes de cerrar esta parte del sexenio de Luis Echeverría conviene señalar dos aspectos importantes de lo que aquí se ha denominado los antecedentes contemporáneos de la atención a la diversidad. El primero de ellos tiene que ver con el Programa Nacional de Castellанизación, que inició en enero de 1974 y cuyo objetivo era lograr la integración nacional por medio de la participación de un mismo lenguaje. Vale la pena mencionar que el Programa no implicaba el menosprecio de la lengua y la cultura vernáculas, ni tampoco el abandono de su uso y que por el contrario, se procuraba un bilingüismo. (Meneses, 1998c:183)

El segundo tiene que ver, parafraseando al propio Meneses Morales (1998c: 191), con el impulso a la educación especial pues en este sexenio la SEP redobló esfuerzos por atender a los niños que padecían impedimentos físicos, mentales o sociales en el marco de ofrecer educación a todos<sup>10</sup>. Así, de acuerdo con Sofíaleticia Morales (1998: 154): “(...) la educación especial se consolida definitivamente al fundarse, mediante decreto presidencia (1970) la Dirección General de Educación Especial (...) con el objetivo de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de niños atípicos y la formación de maestros especialistas (...)”.

Pasando al siguiente sexenio, que va de 1976 a 1982, es posible identificar que la parte central en materia educativa la constituyó el Plan Nacional de Educación, cuyo énfasis fue *Educación para Todos*. Dicho Plan se convirtió en una de las principales características del sexenio, pues de acuerdo con Meneses Morales (1998d: 10), fue algo novedoso; pues por primera vez se hace un Plan en el que se resalta un compromiso público de esta naturaleza.

---

<sup>10</sup> Así, “(...) durante la administración federal 70-76 se creó la Dirección General de Educación Especial, cuya función principal fue la de impartir educación adecuada a niños con deficiencias mentales, emocionales, de lenguaje y de conducta; problemas de aprendizaje escolar y de maduración, ceguera, debilidad visual y trastorno del sistema músculo esquelético”. (Meneses, 1998c: 192)

En este marco, es conveniente mencionar - siguiendo la línea de exposición en torno a la atención educativa a los grupos diversos o marginados - que dicho Plan propone un conjunto de medidas preventivas y compensatorias para hacer frente a la desigualdad: protección materno-infantil, programas de salud y nutrición, atención preferente a grupos marginados e indígenas y apoyo a estudiantes pobres (Meneses, 1998d: 18). En consecuencia, el empeño por el acceso a la educación y la igualdad de oportunidades, fue uno de los temas fundamentales del sexenio; a tal grado que hay un objetivo claramente definido en términos de la atención a estos sectores de población:

(...) asegurar la primaria completa a todos los niños; castellanizar y proporcionar la primaria bilingüe a la población indígena; proporcionar a la población adulta la oportunidad de recibir la educación básica o complementarla en su caso; ampliar la educación preescolar; ofrecer secundaria a quienes la demandaran; desarrollar las distintas modalidades de la secundaria técnica, según las necesidades de cada zona; y las últimas dos, no prioritarias: ampliar la educación inicial y atender la educación de la población atípica. (Meneses, 1998d: 20)

En este marco, es importante resaltar la prioridad dada a la atención a los sectores más vulnerables del país, de tal forma que para 1978 se puso en marcha el Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados a cargo de la SEP, que coordinaría el Programa Educación para Todos y cuyas prioridades era Primaria para todos los niños, Castellanización, Alfabetización y Educación fundamental para adultos e Integración social de los alfabetizados (Morales, 1998: 156). En esta perspectiva, la SEP creó en septiembre de 1981 el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), con la intención de atender a los millones de adultos analfabetos y se continuó con las misiones culturales y la educación en el campo, incluyendo el preescolar rural, en donde el CONAFE tuvo una participación importante. (Meneses, 1998d: 27, 35)

En cuanto a la educación especial, si bien no era considerada como prioritaria, esto no impidió que se llevaran a cabo una serie de esfuerzos que serían decisivos para las siguientes administraciones federales<sup>11</sup>; así por ejemplo, en 1980 la Dirección General de Educación Especial (DGEE) incorporó el concepto de “sujetos con requerimientos de educación especial” y en su documento *Bases para una política de educación especial*, logró la sustitución del modelo médico por un esquema educativo que consideró los

---

<sup>11</sup> En este sexenio la Dirección General de Educación Especial “(...) estableció programas para deficientes mentales: para niños con trastornos visuales y auditivos, con impedimentos motores y problemas de comunicación y lenguaje e implantó guías curriculares para dichas áreas (...) Se cuidó asimismo, de la reeducación de los niños con problemas de lengua (dislexia); se editaron libros de la SEP en el sistema Braille en español, ciencias sociales y ciencias naturales. (Meneses, 1998d: 67)

proceso cognitivos, escolares, sociales y psicológicos en el desarrollo de los menores. (Morales, 1998: 159)

Con base en esto, es posible decir que en el sexenio de José López Portillo, se continuó con la política de expansión de las oportunidades educativas; haciendo énfasis en los grupos marginados, aspecto que se venía dando desde los dos sexenios anteriores. En esta perspectiva, se puede afirmar que hubo una continuidad en las políticas educativas aplicadas en las administraciones federales de Díaz Ordaz, Luis Echeverría y López Portillo; desde luego que estos tres periodos presidenciales, que abarcan prácticamente los años sesentas y setentas, tienen sus diferencias, sus énfasis.

Sin embargo, es conveniente hacer notar que la atención a los sectores vulnerables o marginados como la población rural, la indígena o la que presenta alguna discapacidad se mantiene a lo largo del tiempo; es uno de los núcleos que permanece en los planes de la política educativa del país. Si bien en ese tiempo a dichos sectores se les consideraba marginados o vulnerables y no diversos, no puede negarse que había esfuerzos dirigidos a atenderlos con la finalidad de hacer llegar la educación a todos los grupos del país. Lo cual va reafirmando la idea de que en México se atiende, desde hace un periodo largo de tiempo, a los sectores de población que hoy se les considera diversos.

#### *b) Los años 80 y 90*

El cambio drástico que se experimentó en la política educativa mexicana, en lo que se ha denominado antecedentes en la atención educativa a la diversidad en el México contemporáneo, viene dado por la década de los años 80; tal como ocurrió en el plano internacional y que en su momento fue señalado en el primer capítulo de la tesis. Así, la política educativa toma otro rumbo: la prioridad es la calidad y no la cobertura; aspecto que impactará a los años 90.

En estas dos décadas se ubican los siguientes sexenios: el de Miguel de la Madrid Hurtado, que prácticamente cubre los años 80 (1982 -1988); el de Carlos Salinas de Gortari que inicia en los 80, pero que comprende casi la mitad de los 90 (1988-1994) y el de Ernesto Zedillo Ponce de León que va de 1994 al 2000. Es importante señalar que los gobiernos de Miguel de la Madrid y Carlos Salinas ofrecen cierta continuidad al

centrarse más en la calidad de la educación que en la cobertura, a diferencia del de Ernesto Zedillo que tratará de darle la misma importancia a ambos aspectos.

De esta manera, si en las décadas anteriores se pudo apreciar que se tenía como prioridad la atención a los grupos vulnerables y que ello marcó una continuidad; en los sexenios 82-88 y 88-94 su atención se ve afectada drásticamente y no tiene la prioridad de antes. De tal manera que en el periodo de Miguel de la Madrid por ejemplo, aunque la “(...) SEP mantenía la orientación bilingüe-bicultural para los niños indígenas (...) la asoladora crisis financiera del país impedía apoyar con mayores recursos a la educación indígena”. (Meneses, 1998d: 259)

En consecuencia, si bien se habla de la atención a los grupos vulnerables en el sexenio e incluso se plantea como uno de sus propósitos fundamentales: “Ampliar el acceso a todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación” (PEF, 1983: 226); es conveniente resaltar que se alejó de la tendencia a la cobertura que se venía dando. De hecho, ante el dilema que se le presentaba al secretario de educación del sexenio 82-88, en términos de ampliar la cobertura o fijarse en la calidad<sup>12</sup> y, aunque trató de conciliar ambas perspectivas, se inclinó por la segunda.

Ante el desarrollo tan desigual en los estados de la república, Jesús Reyes Heróles, secretario de educación, se propuso alfabetizar y escolarizar a todos los mexicanos posibles. Reconoce que encara una disyuntiva, por un lado, atender el crecimiento con la oferta abierta a todo mexicano y, por otro, cuidar la calidad con una profunda formación personal. Concluye que debe lograrse la calidad y excelencia académica a partir de la masificación de los centros de docencia media y superior. (Meneses, 1998d: 457)

Esta decisión pudo deberse a que en el propio Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, que fue el documento en el que se plasmó la política educativa de la administración federal en turno, se explicita como primer objetivo: “Eleva la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes”. (PEF, 1984: 38)

Es importante mencionar que si bien se propuso elevar la calidad, el ofertar la educación a todos los sectores - preferentemente a los más vulnerables - también fue otro de los

---

<sup>12</sup> Si bien el sistema se había expandido dejaba mucho que desear, pues de acuerdo con Jaime Castrejón citado por Meneses, el sistema mostraba gran ineficiencia, considerando que el promedio de escolaridad era de apenas de 3.5 grados y que había grandes disparidades según las entidades federativas: Sonora presentaba lo más alto: 7.9 y Chiapas 1.6, el más bajo. Otro dato que habla de esta situación, es el que señala que sólo el 49% de los alumnos inscritos en primaria la termina. (Meneses, 1998d: 457, 459)

objetivos propuestos, aunque bajo una restricción de tipo económico pues se buscó: “Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso de los mexicanos a la educación, con atención prioritaria a las zonas y grupos más desfavorecidos” (PEF, 1984: 38). Dichas zonas y grupos no son otros que la población rural, indígena y los que presentan alguna atipicidad; como se menciona en el propio programa:

Especial énfasis se dará al desarrollo del sistema de educación bilingüe-bicultural, de conformidad con las necesidades y requerimientos de los grupos étnicos a fin de que puedan integrarse al conjunto de la sociedad y contribuir al enriquecimiento de la identidad nacional.

En las áreas rurales y marginadas, se vinculará la educación secundaria con las exigencias locales, para dar respuesta tanto a las necesidades culturales como a la creciente demanda del servicio por parte de la población que ha de preservar su patrimonio cultural y arraigarse en su medio (...) Se mejorarán y extenderán los servicios de los albergues escolares que representan una posibilidad educativa real para las zonas marginadas e indígenas más apartadas.

Para la atención de los niños que presentan alguna atipicidad, se impulsará la formación de personal especializado y se apoyará la investigación aplicada a la educación especial. (PEF, 1984: 38)

En cuanto a racionalizar el uso de los recursos, vale la pena incluir la siguiente referencia en la que se puede ver que no hubo tal racionalización, sino más bien un recorte presupuestal: “El servicio de la deuda nacional pasó de 18% al 49% del gasto federal y, así, se eliminó cualquier posibilidad de simple conservación, mucho menos de ampliación. Para 1987, la educación había perdido el 35% del financiamiento del cual disponía al comenzar el sexenio y, por lo tanto, el gasto educativo nacional cayó del 5.3% al 3.3% del PIB”. (Meneses, 1998d: 475)

En consecuencia, durante el sexenio de Miguel de la Madrid la atención a los sectores más desfavorecidos de la población, ya no tuvo la prioridad que había tenido antes y, al procurar salir de la crisis económica, disminuyeron los gastos; lo que impidió apoyar el servicio educativo a dichos sectores. Sin embargo, conviene reconocer que el estado mexicano continuó en la idea de atenderlos; con una variante de suma importancia en el marco de la atención educativa a la diversidad - que no estaba presente en décadas pasadas y que incluso podría considerarse como algo contrario a lo que se postulaba -: el respeto y rescate de las diferentes manifestaciones culturales con el fin de preservar el patrimonio cultural nacional y local. El ejecutivo federal (PEF, 1984: 50-51) lo expresa de la siguiente manera:

La educación bilingüe-bicultural es lo ideal en un país, como el nuestro, donde existen números grupos étnicos. A través de ella se buscará mantener la identidad de las comunidades y evitar su destrucción y sustitución cultural (...) El propósito

fundamental de la educación bilingüe-bicultural es la formación de ciudadanos a partir de su realidad social, cultural y lingüística, y con pleno conocimiento de los valores nacionales y universales, para que respondan a los intereses y necesidades de su comunidad en particular y de la Nación en general.

Este aspecto cobrará vital relevancia, pues se retomará en los siguientes dos sexenios y ni que decir de los correspondientes a la década del 2000, cuando se instala en la agenda educativa el discurso de la diversidad; asimismo, es conveniente reconocer que ya desde esta década, se da un viraje a la noción y a la perspectiva de cómo se ven a los pueblos indígenas, aspecto que también Bertely (1998: 87) lo señala: “El modelo bilingüe y bicultural en que se fundan las acciones de la DGIE (Dirección General de Educación Indígena) institucionaliza el paradigma etnicista en contraposición al modelo castellanizador regular”.

Sobre el sexenio de Carlos Salinas (1988-1994) es conveniente mencionar que las cosas no cambiaron en términos de priorizar la calidad de la educación, pero ahora dentro de un discurso modernizador; es decir, se lanza una política educativa que centra su actuación en el avance que debe tener el país, en la modernización que debe alcanzar enmarcada en la competitividad, que como se dijo en el capítulo 1, envuelve a todas las naciones. De ahí que en dicho sexenio, se prioricen temas como la calidad educativa y la evaluación<sup>13</sup>:

Para todos es muy claro que es necesario cambiar el sistema educativo, un cambio de fondo y con una dirección clara. El gran reto hoy es la calidad de la educación, la modernización integral del sistema y su respuesta.

La modernización educativa es inevitable y necesaria. La revolución en los conocimientos y la intensa competencia mundial imponen hoy a las naciones realizar una seria reflexión y evaluación de sus sistemas educativos. (PEF, 1989b: iii)

A pesar de esta orientación, es pertinente mencionar que también en este sexenio se propone atender a los sectores que se consideraban vulnerables e incluso, se lanza uno de los programas que han marcado una tendencia en esta vertiente y que en su momento se consideró una gran innovación: el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL). Sobre éste, es importante señalar que fue el instrumento que lanzó el gobierno federal para hacer frente a la pobreza<sup>14</sup>. Sobre el aspecto educativo contenido en dicho

---

<sup>13</sup> Este aspecto se encuentra en relación directa con la perspectiva del Plan Nacional de Desarrollo 1988-1994, que se propone alcanzar el siguiente objetivo: "Mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional. (PEF, 1989a: 103)

<sup>14</sup> La finalidad, la población objetivo y las áreas en las que trabajaría el programa se pueden ver en las siguientes referencias: “El Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL) es el instrumento que el Gobierno de la República ha creado para emprender una lucha frontal contra la pobreza extrema, mediante la suma de esfuerzos coordinados de los tres niveles de gobierno, Federal; Estatal y Municipal, y los concertados con los grupos sociales.

Programa, conviene incluir la única referencia explícita al respecto, señalando que en ella se incluyen los diferentes niveles y modalidades que conforman el Sistema Educativo Nacional (SEN).

En el ámbito de la educación, se buscará ampliar la cobertura y elevar la calidad del contenido como propósitos fundamentales, a fin de superar las sensibles deficiencias del sistema educativo en las zonas rurales y urbanas populares. Se impulsarán programas de becas y apoyos para ampliar la equidad en las oportunidades. En las zonas indígenas la orientación y el contenido de la educación deberán fortalecer sus valores culturales, respetándolos, alentando la preservación de sus costumbres y tradiciones, y atendiendo sus demandas de educación bilingüe y bicultural. (PEF, 1989a: 128)

Como se puede ver, hay una clara intención de atender a los sectores vulnerables del país que se precisan en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PME) en cada uno de los niveles educativos. Así, en el nivel básico el objetivo fue: “Ofrecer los tres niveles de la educación básica a la población en edad escolar, buscando abatir las disparidades e inequidades en la prestación del servicio educativo entre regiones e individuos (...) [Considerando además como] máxima prioridad a los grupos sociales y regiones más desfavorecidos (...); [procurando que] las acciones de modernización habrán de fortalecer los valores y expresiones culturales de los grupos indígenas (...)”. (PEF, 1989b: 41-43).

En cuanto a la educación especial el objetivo propuesto estuvo en relación a: “Fortalecer la educación especial como servicio complementario de la educación básica destinada a niños y jóvenes con algún trastorno o deficiencia que comprometa su normal desenvolvimiento, así como a aquellos con capacidades sobresalientes cuyo máximo desarrollo interesa a la sociedad” (PEF, 1989b: 45). Sobre la educación de adultos se buscó “(...) otorgar prioridad a la atención de los grupos sociales y regiones geográficas más rezagadas, y diversificar la oferta educativa con modalidades que incorporen de manera efectiva a los grupos de población urbana, rural e indígena”. (PEF, 1989b: 86)

Referente a la educación media superior, se procuró: “Consolidar los servicios federales existentes hasta el límite de su capacidad instalada y [establecer] nuevas modalidades que amplíen las oportunidades para los demandantes que se encuentran en las comunidades apartadas. (PEF, 1989b: 113)

---

El universo al que se orienta el PRONASOL está conformado por los pueblos indígenas, los campesinos de escasos recursos y los grupos populares urbanos que más resienten los problemas de las grandes aglomeraciones, y se encuentran marginados de los beneficios de éstas.

Las áreas que recibirán particular atención son: alimentación; regularización en la tenencia de la tierra y vivienda; procuración de justicia; apertura y mejoramiento de los espacios educativos; salud; electrificación de comunidades; agua potable; infraestructura agropecuaria; y preservación de recursos naturales, todo ello a través de proyectos de inversión recuperables tanto en el campo como en la ciudad”. (PEF, 1989a: 127)



Finalmente, algo que fue novedoso y por lo tanto innovador en la perspectiva de atención a los grupos desfavorecidos, es que se buscó que los jóvenes provenientes de estos sectores pudieran acceder y permanecer en el nivel superior; esto es algo que contrasta con la visión del sexenio pasado, de ahí lo novedoso del planteamiento<sup>15</sup>. De esta manera, el objetivo que se persiguió en el sexenio de Carlos Salinas fue:

Atender a la demanda de la educación superior universitaria y tecnológica en la medida que lo necesite la modernización de la sociedad, asegurando la oportunidad de ingreso a los estudiantes que proceden de las regiones y grupos sociales más desfavorecidos, con aptitudes para cursar estudios de nivel superior; [así], es importante que los apoyos del Estado a la educación superior se orienten apropiadamente para asegurar, por un lado, que los estudiantes de escasos recursos puedan continuar sus estudios y, por otro, que las oportunidades de estudio se distribuyan equitativamente, evitando las concentraciones institucionales o geográficas. (PEF, 1989b: 130, 134)

Como se puede apreciar en la descripción de estos dos sexenios, la atención a los grupos marginados - todavía no se adopta el término diversidad, aunque se reconoce la pluralidad de grupos y culturas en que está conformado el país - sigue estando presente; no deja de haber alusiones a que se atenderán, a que se tratará de garantizar su acceso y permanencia en el sistema educativo.

De esta manera, si bien la prioridad cambia - de la cobertura a la calidad, viraje sustancial en la política educativa nacional -, no deja de estar presente la idea de hacer realidad el derecho constitucional de la educación básica en los sectores marginados; asimismo, es posible indicar que hay un atisbo de extender el acceso y la permanencia de éstos a la educación media superior y superior.

En el siguiente sexenio, que corresponde al de Ernesto Zedillo (1994-2000), se vuelve a poner énfasis en la cobertura, pero con calidad; es decir, ahora ambos aspectos educativos tienen el mismo peso, la misma prioridad; sin dejar de reconocer la pertinencia que debe tener la educación nacional. Esta perspectiva se expresa en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, que fue el instrumento en donde se plasmó la política del sexenio en curso y que a letra dice: "Los propósitos fundamentales que animan al Programa de Desarrollo Educativo son la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación". (PEF, 1995: 12)

---

<sup>15</sup> En el sexenio de Miguel de la Madrid, se postuló un crecimiento racional de la matrícula: "(...) se propiciará un crecimiento más equilibrado y ordenado de la matrícula de los niveles medio superior y superior" (PEF, 1983: 230). Así, "se alentará la reorientación del flujo escolar de la educación superior a efecto de racionalizar la estructura de la matrícula por áreas de estudio". (PEF, 1984: 83)

Para cada uno de estos propósitos fundamentales, el Programa describe en que consisten (PEF, 1995: 12-13, subrayados del autor); así, en cuanto a la equidad se: "(...) intenta ampliar crecientemente la cobertura de los servicios educativos, para hacer llegar los beneficios de la educación a todos, **independientemente de su ubicación geográfica y de su condición económica o social**". En cuanto a la calidad, se precisa que:

La equidad hace referencia también a la calidad de la educación que se imparte, la desigualdad y heterogeneidad de condiciones sociales se reflejan en la educación y se traducen en disparidades en la calidad de la enseñanza y en sus resultados. Por eso, el Programa pretende lograr servicios educativos de calidad, **sobre todo aquellos que se prestan en situaciones de mayor marginación**.

Finalmente, en cuanto a la pertinencia se dice que: "La educación (...) no puede estar desvinculada de las necesidades e interés del educando, sino que ha de ser pertinente a sus condiciones y aspiraciones, y servir al mantenimiento y superación de las comunidades y de la sociedad en general. La búsqueda de pertinencia en todos los tipos y modalidades de la educación es un propósito general del programa".

Con base en estas referencias, es posible decir que en este sexenio se retoman las dos prioridades que han marcado el devenir del sistema educativo; las iniciativas de cobertura que se dieran hasta los años 70 y las de calidad que se priorizaron en los 80 y principios de los noventa. De esta forma, se vuelve nuevamente la mirada a la cobertura pero junto con la calidad y la pertinencia, entendida esta última como la búsqueda de la satisfacción de necesidades e intereses para un mejor vivir.

Ahora bien, es importante enmarcar estos propósitos fundamentales dentro de las prioridades que el propio Programa de Desarrollo Educativo define, ya que hay una explicitación al respecto que conviene subrayar:

Todos los tipos, niveles y modalidades educativos son importantes, pues responden a necesidades y aspiraciones individuales y sociales. Sin embargo, por razones éticas, jurídicas, de búsqueda de eficacia y por sus mayores consecuencias positivas en ámbitos más amplios, **en el Programa se otorga la mayor prioridad a la educación básica**; (...) en este tipo de educación el programa establece que merecerán atención preferente los grupos sociales más vulnerables, tales como los discapacitados, los rurales y urbanos marginados, los jornaleros agrícolas migrantes y en particular, los indígenas". (PEF, 1995: 14, subrayado del autor)

Así, la propuesta de política educativa expresada en este programa, ofrece la posibilidad de ver cambios y continuidades. El cambio esencial es que la prioridad se pone tanto en la cobertura como en la calidad y podría decirse, que aparece la cobertura en primer término: "El desafío de la educación básica continua siendo la cobertura, pero unida a la

calidad. Los esfuerzos para llevar la educación básica a todos ha cobrado pleno sentido cuando esa educación es realmente de calidad (...). (PEF, 1995: 10)

La continuidad que se puede observar, en esta idea de la atención a los grupos vulnerables o marginados, es justamente esa; es decir, se sigue explicitando su atención educativa junto con la prioridad que representa la educación básica. Otra continuidad que es importante subrayar, es la que tiene que ver con la valoración que desde el sexenio de Miguel de la Madrid se dio a las distintas culturas, buscando su rescate y respeto. Así, el Programa de Desarrollo Educativo (95-2000) expresa el "(...) compromiso singular con la población indígena y con la diversidad étnica y cultural del país que ha dado origen a la educación bilingüe y bicultural". (PEF, 1995: 10)

Este aspecto, se ve reforzado por la alusión que se hace a la legalidad constitucional y educativa en el mismo Programa, pues este señala que:

"El Artículo 4º de la Constitución<sup>16</sup> y la Ley General de Educación<sup>17</sup> reconocen el carácter pluricultural y pluriétnico de la nación y comprometen al Estado a desarrollar una acción educativa que promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indios y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional, aliente la observancia y la defensa de los derechos humanos, especialmente los de las mujeres y niños, y proceda con pleno respecto a las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo étnico". (PEF, 1995: 75)

Estas referencias son más que suficientes, para afirmar que también en esta administración federal, la atención a los sectores que ahora se les denomina diversos estuvo presente. En esta perspectiva, es importante decir que si bien aún no se empleaba la nomenclatura de la atención a la diversidad, en la política educativa del país se van incorporando términos que conducen a ello; aunque conviene señalar que esto sólo se emplea para referirse a la población indígena.

---

<sup>16</sup> Dicho Artículo señala: "La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado". (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Editorial Alco, México, p. 7)

<sup>17</sup> Las referencias de la Ley General de Educación están contenidas en el *Artículo 7º del Capítulo I. Disposiciones generales* y son las siguientes: "La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes: III. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país; IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español". Ley General de Educación. Última Reforma, DOF 19-08-2010. Cámara de Diputaos. Dirección electrónica: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> Fecha de consulta: 26/08/10.

De tal manera que cuando se habla de diversidad en la política educativa, ésta prácticamente remite a la diversidad lingüística y cultural que poseen los pueblos autóctonos; aspecto que hace pensar en lo que Lumby y Coleman (2007) señalan respecto a que la atención a la diversidad se relaciona con los grupos y minorías étnicas. Esto puede verse en el Programa de Desarrollo Educativos 1995-2000, cuando dice que:

Los modelos (de educación indígena) habrán de incorporar como criterio orientador la gran diversidad de modos de vida y cultura de los pueblos indígenas del país y aún, en ciertos casos, la de un mismo grupo étnico. (PEF, 1995: 77)

Lo anterior adquiere especial relevancia, ya que en las siguientes dos administraciones federales: 2000-2006 y 2006-2012, la diversidad que se reconoce y se plasma en los documentos que orientan la política educativa, será la diversidad lingüística y cultural. Pero antes de pasar a su descripción y ya para finalizar la exposición de este periodo, es importante resaltar un aspecto concerniente a la educación superior en el que se puede ver cierta continuidad con el periodo sexenal precedente: la idea de apoyo a los estudiantes de escasos recursos y la atención a las necesidades e intereses de los grupos vulnerables.

Con la finalidad de apoyar a los estudiantes de bajos recursos y alto desempeño académico y reorientar la demanda de educación superior hacia carreras que requiera el desarrollo regional y del país, se promoverá, con la corresponsabilidad de los gobiernos de los estados, la creación y operación de un Sistema Nacional de Becas. (PEF, 1995: 151)

Como se puede apreciar, también en el contexto de la educación superior hay ciertas similitudes; por lo que se puede hablar de una continuidad que se prolonga a la primera década del 2000, pues como se verá en la parte correspondiente a los apoyos que se brindan o se relacionan con la atención educativa a la diversidad o a los sectores que se consideran diversos, existe el programas nacional de becas para estudiante de escasos recursos. Política que se viene dando desde el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, es decir, desde poco más de dos décadas.

*c) La primera década del año 2000: ¿quiénes son los diversos?*

En los dos sexenios que corresponden a los periodos de gobierno de este nuevo milenio, en México se ha adoptado la nomenclatura de la atención a la diversidad, debido entre otros aspectos a las reformas constitucionales y educativas como se mencionó

anteriormente<sup>18</sup>; a la lucha de los pueblos indígenas que desde hace varias décadas se viene librando<sup>19</sup>; a la aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y su lucha por la reivindicación de los pueblos indígenas, particularmente del estado de Chiapas; a la adopción internacional de la UNESCO que en 2001, establece *La declaración mundial sobre la diversidad cultural*<sup>20</sup>. Es decir, el señalamiento de lo diverso y de atender a la diversidad expresado en las políticas educativas impulsadas por el estado mexicano en este nuevo milenio, proviene tanto a factores internos como externos que se matizan y se plasman en los programas nacionales de educación.

Por ejemplo, en la política educativa del sexenio 2000-2006 se hace énfasis en la interculturalidad, la multiculturalidad y la situación de la diversidad lingüística y cultural del país; por ello se habla de "(...) una revaloración del carácter multicultural y de la diversidad étnica de la sociedad mexicana (...) [Debido a ello], uno de los principales desafíos para que la educación sea un factor de afirmación de la identidad nacional, a través de la construcción de una ética pública, es el desarrollo de una educación auténticamente intercultural (...)". (PEF, 2001b: 34, 45)

Con ello se deja ver el influjo del discurso de la atención educativa a la diversidad, aspecto que coincide con lo expuesto en el primer capítulo de este trabajo de investigación, en donde se señalaba que dicho discurso se inscribía principalmente en la primera década del 2000; de tal manera que ahora sí se habla de la atención a los sectores que se consideran diversos. Sin embargo, es importante subrayar que esa diversidad remite exclusivamente a los sectores cultural y lingüísticamente diferenciados; por lo que se puede decir que prácticamente se refiere a la población indígena.

---

<sup>18</sup> De acuerdo a Bertely (1998: 89, citado a pie de página), la reforma a la constitución se debe a la ratificación de México al convenio 169 de la OIT, en donde se "(...) determina el derecho de los pueblos indígenas a una educación culturalmente adecuada; el uso de su idioma materno junto al acceso afectivos de la lengua franca, y la participación de los pueblos indígenas en el diseño y la administración de los programas educativos, con medidas educativas que comprendan a la comunidad nacional para eliminar los prejuicios".

<sup>19</sup> Al respecto el Informe sobre educación superior (2000-2005) señala que los: "(...) procesos de resistencia política y cultural en la década de los 90 logran posicionar y revalorizar a los pueblos indígenas como actores de su propio desarrollo, en casi todo el contexto de América Latina. Además, el decenio de los pueblos indígenas declarado por la Organización de Naciones Unidas, puso en la mesa la necesidad de diseñar políticas y estrategias para acortar las grandes asimetrías fruto de la exclusión, la invisibilidad y la negación de los pueblos indígenas" (UNESCO-IESAL, 2007: 130). Para el caso de México por ejemplo, Ramírez Romero (2003) señala que durante la década de 1970 se desarrollaron algunas formas de organización y resistencia colectiva en la Mixteca Oaxaqueña.

<sup>20</sup> Que en su Artículo 1. *La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad*, establece que: "(...) la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras. (UNESCO, 2001: 1)

Esto se confirma cuando en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se establece en el apartado de *Justicia educativa y equidad en la educación básica*, dos líneas de política para atención a los principales grupos vulnerables de la población mexicana<sup>21</sup>: en la primera se habla de la *Política de expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta* e incluye a todos los grupos vulnerables, con excepción de la población indígena ya que para ésta, como se verá enseguida, se propone otra línea de acción. Así, para estos grupos: “Se promoverán formas y modelos flexibles de atención (...) que permitan garantizar una cobertura universal de los servicios de educación básica”; buscando con ello cubrir el objetivo de: “Diversificar y flexibilizar la oferta de los servicios de educación básica obligatoria para alcanzar su cobertura universal”. (PEF, 2001b: 131)

A partir de este señalamiento, se puede ver que no hay una diferenciación de los grupos vulnerables y para todos ellos, la línea de política educativa es la misma. Sin embargo, esto no ocurre para la población indígena y más bien, se define una línea de política específica para su atención que se relaciona directamente con las cuestiones de la diversidad cultural y lingüística. De tal manera que en el programa que orienta la política educativa del presidente Vicente Fox Quezada, se habla de la *Política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena*, en la cual:

Se promoverá el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, para mejorar la calidad educativa en las poblaciones indígenas” y, cuyo objetivo será: “Atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo, y conozcan y valoren su propia cultura. (PEF, 2001b, 133)

En consecuencia, esta vertiente de diferenciación o de atención particularizada en la población indígena, se relaciona con la diversidad que se reconoce en el programa educativo del sexenio 2000-2006: la cultural y la lingüística. Dicho reconocimiento se plasma también en los siguientes dos niveles educativos: el medio superior y el superior. Así, para el primero se buscó: “Ampliar la cobertura de la educación media superior, [a fin de] fomentar el desarrollo de instituciones y programas innovadores que atiendan a poblaciones indígenas desde una perspectiva intercultural y logren una vinculación eficaz con el entorno económico y cultural”. (PEF, 2001b: 173)

---

<sup>21</sup> Los grupos vulnerable que se reconocen en dicho programa son: la población indígena, la población rural de marginación extrema, los hijos de trabajadores agrícolas migrantes, los menores que trabajan o viven en la calle y los niños y jóvenes con algún tipo de discapacidad. (PEF, 2001b: 109-110)

Lo mismo pasa para el nivel superior, en donde se perfiló: “Ampliar y diversificar con equidad las oportunidades de acceso y permanencia a la educación superior”; pero con una puntualización que no conviene dejar de mencionar, pues el Programa es claro en señalar que se apoyarían proyectos que busquen la ampliación de la matrícula en: “(...) instituciones innovadoras que atiendan las necesidades regionales con un enfoque de interculturalidad; que estén en posibilidad de atender con pertinencia a números crecientes de estudiantes provenientes de las diversas culturas indígenas del país ; y que incluyan entre sus objetivos el desarrollo de lenguas y culturas indígenas, y el desarrollo étnico y regional”. (PEF, 2001b: 201)

En este contexto, es importante señalar que la perspectiva de atención a los grupos vulnerables a lo largo prácticamente del siglo veinte como una sola agrupación que incluía a la población indígena, para este nuevo milenio se disuelve; ahora se precisan, se especifican y sobre todo se separa a este sector de población del planteamiento general. De tal forma que ahora se pone el énfasis exclusivamente en la diversidad tanto lingüística como cultural, dejando de lado otras diferencias como las relacionadas con la pobreza o la marginación, que son las que considera la UNESCO (2003) como ya se señaló en el capítulo 4. En la visión de dicha organización, se busca: “(...) orientar 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”<sup>22</sup>.

En esta perspectiva, se puede apreciar que hay dificultades para indicar cuáles son las poblaciones o sectores que se consideran diversos; para algunos serán ciertos grupos (en México, los indígenas), para la UNESCO serán los marginados por la pobreza o la región geográfica, así como los culturalmente aislados o socialmente discriminados. En este marco, se podría decir que no hay criterios únicos que los precisen, ya que por ejemplo en Rosado (2006)<sup>23</sup> los diversos son debido a cuestiones biológicas, culturales, políticas o socioeconómicas como el género, la edad la raza/etnia, la filiación política, la clase, la educación, los valores, la filiación religiosa o la orientación sexual.

---

<sup>22</sup> La referencia del original es en inglés y es la siguiente: “(...) projects aimed at finding the most appropriate ways of providing functional basic education for population groups marginalized by poverty, geographical and/or cultural isolation or social discrimination” (Draft 31 C/5, para. 01122). Traducción del autor.

<sup>23</sup> Es conveniente aclarar que el escrito está en inglés, así que la referencia es traducción del autor que hace algunas interpretaciones o adaptaciones de lenguaje a fin de darle continuidad al argumento.

A partir de estas referencias, se puede apreciar que los sectores que se consideran diversos son más amplios que los propuestos por la UNESCO y ni que decir de los que se señalan para México; esta misma perspectiva se ve en lo que Roguero (2000: 7) indica sobre quiénes son los diversos. Para ello, lo primero que señala es que “(...) los diversos son siempre los otros, sobre todo los que tienen menos que nosotros, los que además de tener menos tienen otra cultura a la que consideramos inferior y simplemente es diferente; de ahí que él señale que se consideran diversos a los pobres, los inmigrantes, los gitanos, los que aborrecen los estudios porque se les hemos hecho aborrecer, los ACNES, los que causan problemas de convivencia y no estudian, los “objetores escolares”, los...”

Como se puede observar, los grupos que se consideran diversos varían de un enfoque a otro, de una región a otra, de un país a otro; de tal manera que para designar quiénes son los diversos, dependerá del referente que se considere (cultural, educativo, político o económico), del criterio que se emplee para indicarlos. De ahí, que se resalte la propuesta hecha en el capítulo 4 de este trabajo de investigación, en donde se señalaba que la diversidad es una construcción social a partir de determinados criterios, categorías o parámetros pertenecientes a un sistema parcial de la sociedad o a una área de conocimiento.

En esta perspectiva, la idea de que la diversidad es una construcción social adquiere mayor relevancia, pues bajo esta visión “nosotros” que nombramos a los “otros”, somos también “otros” para “ellos”. Es decir, bajo esta perspectiva, son y somos “otros” a partir de determinadas categorías o criterios. Así, son y somos ricos, pobres o de clase media a partir de un criterio socioeconómico; son y somos de derecha, de izquierda o de centro a partir de un criterio de clasificación política; son y somos católicos, protestantes o musulmanes a partir de un referente religioso; son y somos docentes, alumnos o directivos a partir de un criterio de organización educativa; son y somos indígenas o no indígenas a partir de un criterio étnico.

En este contexto, se es diverso a partir de lo que se observa y se construye como diversidad partiendo de criterios de clasificación social, económica, política, religiosa o educativa; que distingue y coloca la diversidad y la diferencia en el sistema mismo, tomando como referencia a los otros sistemas sociales. En esta perspectiva, conviene recordar que la diversidad y la diferencia se especifican a partir de criterios, de



referentes, de categorías o de parámetros que se emplean para hacer las distinciones; por lo tanto, no es algo inherentes a los individuos, no es constitutivo de ellos y tampoco, es bueno o malo en sí mismo.

Así, en el caso del sistema educativo mexicano y particularmente en la política educativa que éste define, la diversidad está centrada en la cuestión cultural y lingüística; o sea, que se están considerando como grupos diversos los cultural y lingüísticamente diferentes, podría decirse, las poblaciones indígenas. Por consiguiente, este es el matiz de atención a la diversidad que se da en México y esta es la orientación que también se presenta en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 correspondiente a la actual administración federal; de hecho, podría decirse que se precisa aún más, que se hace más profunda la distinción ya que en éste se especifica todo una estrategia y línea de acción para la *Atención a la diversidad lingüística y cultural* que busca:

Incidir, desde el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), en el fortalecimiento de la educación indígena, impartida en la lengua de la población indígena y en español, con los enfoques intercultural y multilingüe, para que se caracterice por su calidad y altos índices de aprovechamiento; así como en el sistema educativo nacional para avanzar en el reconocimiento de los pueblos indígenas con todas sus características. (PEF, 2007: 37)

Esta visión permea a cada uno de los niveles educativos, pues en la educación básica dentro del objetivo 2 del Programa que busca: “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”, se plantea para la población indígena: “Fortalecer los programas e iniciativas diversas dirigidas a la atención de niños y jóvenes indígenas, la actualización y formación de docentes hablantes de lengua indígena, y la formación de los docentes en las escuelas multigrado [y] diseñar materiales didácticos pertinentes que apoyen los procesos de aprendizaje y la diversidad lingüística, así como el dominio de la lengua nacional”. (PEF, 2007: 32)

Para el caso del nivel medio superior, si bien el programa sectorial propone “aumentar la cobertura de la educación media superior, dando prioridad a las entidades federativas con mayor rezago y demanda social” (PEF, 2007: 33), lo cual indica que abarca a todos los sectores que se consideran vulnerables; para el caso de la población indígena precisa que se buscará: “Extender la cobertura a comunidades con población indígena mediante ofertas educativas con pertinencia cultural y lingüística” [y] “promover el conocimiento, reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en todas

las modalidades de la educación media superior” (PEF, 2007: 33 y 34). Lo que permite seguir hablando, de una atención educativa diferenciada.

En cuanto al nivel superior se pretende: “Promover la apertura y el desarrollo de instituciones y programas de educación superior que atiendan las necesidades regionales con un enfoque de interculturalidad, de acuerdo con los criterios y lineamientos establecidos para esos propósitos, y apoyar el fortalecimiento de los programas de atención a estudiantes indígenas. (PEF, 2007: 35)

Como se puede observar, esta idea de diferenciar la atención educativa dentro de los mismos grupos vulnerables poniendo especial énfasis en la población indígena, se puede apreciar claramente en estos dos sexenios; de tal manera que se sigue insistiendo en que la atención a la diversidad que se da en el país, está vinculada con el aspecto cultural y lingüístico. Lo que necesariamente remite, a la atención educativa de la población indígena; en este sentido, se puede decir que hay continuidad en el planteamiento de la atención a la diversidad en los sexenios 2000-2006 y 2006-2012.

En este marco, es posible indicar que al interior del sistema educativo mexicano se dan procesos de distinción, que van conduciendo a ofertas y acciones educativas diferenciadas; lo que puede conllevar a prioridades de atención aún dentro de los mismos grupos o sectores vulnerables. Por lo que se puede decir que dentro del propio sistema educativo, se hacen distinciones.

#### ***4. La atención educativa a la diversidad cultural y lingüística y su orientación en México***

Dado el recorrido que se ha hecho sobre la atención educativa a los sectores vulnerables durante prácticamente un siglo por parte del estado mexicano, es conveniente hacer algunas reflexiones en torno a las orientaciones que se han seguido. Así, es posible ubicar tres momentos en las líneas de política educativa en este periodo de tiempo.

En primer lugar, se puede hablar de la atención a la población que se considera marginada y que no se había incorporado al desarrollo de la nación, como eran las poblaciones rural e indígena, los discapacitados y los adultos; en esta perspectiva se puede decir que la orientación seguida por el país, desde inicios de siglo XX hasta

prácticamente los años 70, fue la de incorporarlos a la nación. Es decir, una integración al desarrollo nacional, que en algunas ocasiones conllevaban matices que pretendían que la población indígena hiciera a un lado su lengua, su cultura o sus tradiciones.

El siguiente periodo, que puede decirse va de la década de los ochenta y llega hasta el año dos mil, la orientación sigue siendo la misma; es decir, se busca la incorporación de los sectores vulnerables a la nación, pero comienza a vislumbrarse el tránsito hacia la transformación de algunos aspectos sociales, sobre todo en lo referente a la población indígena a raíz de que empieza a cambiar la percepción que se tiene de ella. Es decir, el indicar la importancia de su cultura y la revalorización y respeto que se debe tener por ella, además de los cambios jurídicos expresados en la constitución; van dando pie a un cambio en el sentido de buscar su reivindicación, el reconocimiento de su valores, costumbres y tradiciones, así como el de su organización política. Lo que puede decirse, conduce al reconocimiento jurídico de su autodeterminación.

Esta característica se acentúa en la primera década del 2000, por lo que el siguiente periodo se puede ubicar justo en esta década; esto se puede apreciar en los dos últimos planes o programas del sector educativo a nivel de su política educativa, en donde se enfatiza la diversidad lingüística y cultura y se busca por medio de su reconocimiento el desarrollo local y nacional y desde luego, la mejora de las condiciones de vida del sector indígena. Por ello, se puede decir que se busca la integración de este sector al desarrollo nacional, pero también continuar o quizás, consolidar el cambio de ciertos aspectos sociales; lo que puede relacionarse con las orientaciones de la atención a la diversidad: **el cambio, pero sobre todo la inclusión social.**

Así, es conveniente indicar que lo expuesto en torno a la atención educativa a la diversidad, partió de lo que básicamente propone el Estado a través de sus programas sectoriales que son los que explicitan la política educativa a seguir para todo el país. En este contexto, conviene señalar parafraseando a Milla y Nieto (2006), que hay una apropiación del discurso de la diversidad o por lo menos de algunos de sus términos por parte del Estado en la primera década de este nuevo milenio; de tal forma que la educación intercultural, se considera como una respuesta a los grupos culturalmente diferenciados que viven y se confrontan en una sociedad. De esta manera, se intentan ofrecer alternativas que posibiliten la interacción entre dos o más culturas, de una

manera equilibrada y equitativa; en esta perspectiva, la educación intercultural se devela como una propuesta socio-cultural para defender los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos menos favorecidos. Por lo tanto, la interculturalidad expresa un pluralismo social y surge en defensa de la diversidad cultural.

Lo anterior viene a reafirmar que la atención a la diversidad en México, está centrada en la población indígena (diversidad cultural y lingüística) y que la orientación que prevalece es la incorporación o integración de este sector de la población a la nación, sin dejar de lado el cambio social.

##### ***5. La política educativa del estado mexicano en torno a la atención a los grupos vulnerables (diversos): una última reflexión***

Como se pudo apreciar por la descripción hecha de los dos últimos sexenios, el sistema educativo mexicano adopta la nomenclatura de la atención a la diversidad; pero lo remite exclusivamente a la diversidad cultural y lingüística, es decir, a los pueblos indígenas. Sin embargo, cabe destacar que este sector de la población se incluye dentro de los sectores vulnerables del país, hecho que permite hacer una última reflexión antes de pasar al siguiente apartado.

En la propuesta de atención educativa que ha desplegado el país a lo largo de prácticamente un siglo, la atención a los sectores marginados o vulnerables ha estado presente<sup>24</sup>; el actual Programa Sectorial de Educación 2007-2012 lo sigue señalando como una prioridad<sup>25</sup>. De tal manera que la atención estos grupos, que hoy se les denomina diversos en términos generales, ha sido una constante en la historia de la educación en nuestro país; por lo que se puede decir que no es algo nuevo. Desde luego que cambian las orientaciones, las prioridades, los fines que se persiguen; pero es un hecho, que ha sido una constante en el pensamiento del estado mexicano en su papel de educador.

---

<sup>24</sup> Si se consideran perspectivas como la de UNESCO e incluso lo que presenta Rosado o Roguero.

<sup>25</sup> Por ejemplo se pretende: "Reorientar los recursos destinados a la educación básica, dando prioridad a las regiones en situación de marginación y vulnerabilidad [y] fortalecer las políticas educativas y la coordinación con las entidades federativas para elevar la cobertura de la atención de la población [en dichas regiones]. (PEF, 2007: 31)

Sin embargo, si desde inicios del siglo XX se ha priorizado la atención a los sectores vulnerables, más desprotegidos o marginados que no son otros que la población rural, indígena, migrante, discapacitados, adultos; ¿a qué se deben los resultados que se obtienen? ¿por qué y cuál ha sido el recorrido o la forma en que se ha brindado la atención a estos sectores, que el aprovechamiento escolar no ha sido satisfactorio? ¿es una falla del sistema educativo, de su estructura, de su organización? o, ¿las condiciones de posibilidad para que dichos sectores tengan un mejor aprovechamiento educativo, no se tienen? ¿son ambas cosas?

Las preguntas expuestas son importantes de hacer y adquieren especial importancia, en el contexto de que se ha priorizado la atención a los sectores marginados o vulnerables a lo largo de 100 años; pero no se logran alcanzar los resultados esperados y se siguen acarreando déficits como el analfabetismo, educación primaria sin concluir y desde luego, educación básica incompleta, sin dejar de mencionar la poca cobertura en la educación media superior y superior. Son preguntas que vale la pena hacer, pues ello ofrece la posibilidad de analizar y posiblemente avanzar hacia un sistema educativo que sea más eficiente o con mejores resultados en lo que a su función se refiere: por ejemplo, ofrecer educación básica, en donde se tenga la posibilidad de desarrollar lenguajes especializados, adquisición de conocimiento y desarrollo de habilidades intelectuales<sup>26</sup>.

Si ello tiene repercusiones o impacto en el mejoramiento de la calidad de vida de estos sectores o en la posibilidad de establecer un diálogo horizontal con el resto de la población, puede ser posible; sin embargo, no es algo que pueda estar determinado por el sistema educativo, éste lo que ofrece son sólo condiciones de posibilidad para ello.

Pero se insiste, conviene preguntarse por qué y cómo es que se siguen teniendo fuertes rezagos y resultados deficientes sí como se ha señalado a lo largo de las diferentes

---

<sup>26</sup> En esta perspectiva, se puede tomar el referente de lo que Fernando Reimers (1999: 40) denomina igualdad de oportunidades educativas, considerando la oportunidad educativa como el acceso y continuidad entre cinco niveles de formación:

Podemos considerar la oportunidad educativa como el ascenso entre cinco distintos niveles de oportunidad (...). El nivel más básico es tener la oportunidad de ingresar al primer grado en una escuela. El segundo nivel es tener la oportunidad de aprender en ese primer grado lo suficiente para completarlo y para tener la base que permita ir progresando en la pirámide educativa. El tercer nivel es tener la oportunidad de completar un ciclo educativo. El cuarto nivel es tener la oportunidad de completar un ciclo logrando tener conocimientos y habilidades comparables a los demás graduados de ese ciclo. Finalmente, el quinto nivel de oportunidad es que lo aprendido en el ciclo sirva para tener otro tipo de oportunidades sociales y económicas para tener más opciones en la vida

referencias a los programas de política educativa, se ha priorizado su atención. Esto conduce a plantear la necesidad de hacer un seguimiento y evaluación a las acciones emprendidas, a fin de conocer su efectividad; lo que redundaría en la producción de conocimientos sobre el sistema educativo, aspecto de gran importancia y trascendencia para el propio sistema, ya que como lo menciona Fernando Reimers (1999: 64): “Sólo generando y acumulando conocimiento riguroso y sistemático sobre qué tiene efecto y a qué costo, será posible ir perfeccionando nuestras intervenciones para expandir oportunidades educativas (...)”. Aspecto que sin duda le permitiría al propio sistema educativo, aprender de sí mismo.

## **II. Acciones educativas para atender a la diversidad cultural y lingüística**

La descripción de este apartado se hará con base en dos documentos principalmente: el Informe de atención a grupos vulnerables que presentó la Secretaría de Educación Pública, para la integración del Informe de ejecución del Programa Nacional de Población 2001-2006 y el Tercer informe de gobierno del Presidente Felipe Calderón Hinojosa.

El primero de ellos se toma en cuenta porque obedece a las acciones emprendidas por el ejecutivo federal prácticamente en el sexenio 2000-2006, que es cuando se adopta la nomenclatura de la atención a la diversidad en el país y porque además puede considerarse como el punto de arranque para la atención a la población indígena (que es la única reconocida como diversa) bajo esta orientación. El segundo documento se incluye debido a que tiene la intención de mostrar las continuidades en materia de atención educativa a la diversidad lingüística y cultural y podría verse como los “resultados” de la orientación adoptada por México en el contexto de la atención a los grupos diversos.

Cabe aclarar que la descripción que se hará es sólo indicativa, la finalidad es brindar un panorama general de las acciones emprendidas por el Estado, para posteriormente, seleccionar una de ellas y empleando el esquema teórico analítico desarrollado en los capítulos precedentes hacer un análisis que permita mostrar cómo es que opera o cuál es la dinámica de operación de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión en uno de los

ámbitos de acción de la atención educativa a la diversidad lingüística y cultural, dado que esta es la orientación que ha tomado el país.

### ***1. Informe de Ejecución 2004-2005***

La información de las acciones emprendidas por la SEP y contenida en el *Informe de Ejecución 2004-2005. Programa Nacional de Población 2001-2006*, adquiere especial relevancia en el marco de las acciones desplegadas por las doce dependencias e instituciones que junto con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas integran el Consejo Nacional de Población<sup>27</sup> y que entre sus prioridades destaca el “(...) hacer frente a los desafíos que se derivan del cambio poblacional, con el objeto de aprovechar las oportunidades que ofrece la transición demográfica; actuar con plena conciencia de las inercias que propicia; mitigar sus inequidades y costos; y establecer mecanismos adecuados para distribuir más equitativamente los beneficios derivados del cambio demográfico”. (CONAPO, 2005: 10)

Así, la información que se integra en dicho informe refiere a las acciones emprendidas a favor de los sectores más pobres de la sociedad mexicana, entre los que se encuentra la población indígena; lo cual ayuda a precisar lo que se realizó para atender a la diversidad lingüística y cultural en materia educativa. De esta manera, la Secretaría de Educación Pública avanzó en la concreción de los objetivos estratégicos que conformaban la política educativa del sexenio 2001-2006, en tres ejes sustantivos:

- Avanzar hacia la equidad en educación.
- Proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos.
- Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en educación. (CONAPO, 2005: 335)

En este marco, se llevaron a cabo diversas actividades para que un mayor número de niñas, niños y jóvenes de grupos vulnerables accedan y permanezcan en el Sistema

---

<sup>27</sup> Las doce dependencias que integran el Consejo Nacional de Población son: la Secretaría de Relaciones Exteriores; la Secretaría de Hacienda y Crédito Público; la Secretaría de Desarrollo Social; la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales; la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación; la Secretaría de Educación Pública; la Secretaría de Salud; la Secretaría del Trabajo y Previsión Social; la Secretaría de la Reforma Agraria; el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado; el Instituto Mexicano del Seguro Social y el *Programa IMSS-Oportunidades*. (CONAPO, 2005)

Educativo Nacional hasta concluir sus estudios; ofreciendo apoyos diferenciados que igualen sus oportunidades<sup>28</sup>. Así, al revisar las acciones a favor de la población indígena, éstas se pueden clasificar en tres categorías: en adecuaciones o innovaciones curriculares, en apoyos y en la ampliación de la oferta educativa.

*a) Adecuaciones/innovaciones curriculares*

Esta acción tuvo un gran impulso en la atención a la población indígena y se fundamentó sobre todo, en la propuesta de la educación intercultural bilingüe; así, se buscó “(...) impulsar y fortalecer en nuestro país la Educación Intercultural Bilingüe, de modo tal que pudiera satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de las niñas, niños y jóvenes indígenas, y que [favoreciera] la construcción de una sociedad en la que haya oportunidad de crecimiento individual y social para todos. (CONAPO, 2005: 350)

En esta perspectiva, se impulsó el *Programa de Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe* que tuvo como finalidad desarrollar procesos que redefinieran y articularan la educación inicial y preescolar indígena desde su marco estructural, pedagógico y operativo; con la finalidad de garantizar la continuidad de los procesos educativos de esta población desde la educación básica. Asimismo, se ofrecieron asesorías sobre el material educativo *La Educación Intercultural Bilingüe. Organización del Trabajo*, con el propósito de brindar mejores formas de organización laboral para los docentes de primaria indígena y se impulsaron talleres de inducción a la docencia, con la intención de continuar su profesionalización. (CONAPO, 2005: 350)

Como se ha comentado, la diversidad lingüística es otra de las características principales que está presente en la atención a la población indígena; por ello, no es de extrañar que en este aspecto de las adecuaciones o innovaciones curriculares, también se haga mención a ello dentro de las actividades desarrolladas por la SEP en el marco de la atención a la diversidad. Así por ejemplo, se impulsó el desarrollo de las lenguas indígenas a través de la investigación, el planteamiento y el replanteamiento de propuestas pedagógicas y de la elaboración de materiales de apoyo a la labor del

---

<sup>28</sup> Como anexo II, se incluyen tres cuadros en donde se pueden ver las diferentes acciones a favor de los grupos que se consideran vulnerables (dentro de los programas compensatorios). La intención de incluirlos es que hay acciones que abarcan tanto a dichos sectores como a la población indígena, pero que se separan porque hay un claro énfasis en esta última.



docente y de los alumnos con el propósito de que se maneje la lectura y la escritura tanto de la lengua indígena como del español. (CONAPO, 2005: 351)

Antes de cerrar este apartado, conviene señalar que la elaboración y revisión de las propuestas curriculares bajo el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe, se realizó bajo la premisa de que: "(...) todas las personas del país tenemos los mismos derechos humanos y constitucionales, de que la diversidad es una riqueza potencial y de que esta diversidad únicamente expresa su valor en las relaciones interculturales cuando éstas se conciben como una relación horizontal, respetuosa y recíproca en la que las culturas dialogan". (CONAPO, 2005: 353)

Lo anterior, da cuenta de que la adecuación e innovación curricular seguida por la SEP, ocupó un lugar importante en la orientación educativa a favor de la diversidad lingüística y cultural que se extendió a los diferentes niveles educativos y que se proponía abarcar a toda la población de nuestro país (CONAPO, 2005). Pero no fue la única actividad emprendida, también se pusieron en marcha otras acciones. A continuación se presentan los apoyos impulsados por el gobierno federal como parte de la atención a la diversidad.

#### *b) Apoyos*

El gobierno de la república brindó distintos tipos de apoyo en la atención educativa a la diversidad lingüística y cultural en todos los niveles del sistema educativo; los que aquí se incluyen, son los que podrían considerarse más representativos.

##### *b.1) Programas de becas*

Quizás el apoyo más sobresaliente o más conocido, sea el otorgamiento de becas a los estudiantes de escasos recursos de cualquiera de los niveles educativos; es decir, desde educación básica hasta educación superior, incluido el posgrado. Así, de acuerdo a la SEP en el ciclo escolar 2004-2005, se tuvo un incremento superior al cien por ciento con respecto al inicio de la administración federal 2000-2006 al llegar a 5.8 millones de becas. En consecuencia, para dicho ciclo resultó beneficiado uno de cada cinco alumnos inscritos en planteles públicos. (CONAPO, 2005: 335)

En este marco, es conveniente resaltar las becas otorgadas a los estudiantes de educación superior y dentro de ello, a los alumnos de origen indígena; ya que si bien desde el sexenio de Carlos Salinas de Gortari se mencionaba esta acción, es en estos dos últimos sexenios donde ello ha cobrado una mayor relevancia, puesto que de acuerdo con la SEP (CONAPO, 2005: 362) el otorgamiento de becas en el nivel superior se hace con el objetivo de brindar apoyos económicos especiales a estudiantes de escasos recursos a fin de que tengan mayores oportunidades de acceso y permanencia en este nivel educativo y puedan concluir sus estudios de manera oportuna. Así, en el ciclo escolar 2004-2005 se asignaron un estimado de 248,126 becas para alumnos de licenciatura y posgrado en todo el país, lo que representa un crecimiento superior al 9.6 por ciento con respecto al ciclo anterior.

En cuanto a la población indígena, de acuerdo con Tuirán (s/f) ésta recibió apoyo de becas a través de tres programas: el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), el Programa de Fortalecimiento de Becas y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en las Instituciones de Educación Superior (PAEIIES).

Respecto al PRONABES conviene decir que el programa fue creado en 2001 y desde entonces ha registrado un incremento sostenido; su principal objetivo es mejorar los índices de retención de los estudiantes de educación superior, particularmente en el paso del primero al segundo año; cuya finalidad es que éstos culminen sus carreras profesionales en los tiempos previstos en los planes y programas de estudio (CONAPO, 2005)<sup>29</sup>. De acuerdo con Tuirán (s/f: 26), el 6.1% de las becas de este programa son para estudiantes de origen indígena; esto es 18,910 alumnos.

El cuanto al Programa de Fortalecimiento de Becas, que está compuesto por diferentes modalidades<sup>30</sup>, la participación en porcentaje de la población indígena es el siguiente<sup>31</sup>:

---

<sup>29</sup> Diversas investigaciones realizadas por instituciones de educación superior como las universidades de Colima, Nacional Autónoma de México y Autónoma Metropolitana, reportan impactos favorables de la ejecución del PRONABES tales como una disminución de hasta 50 por ciento en las tasas de deserción y un incremento de hasta 60 por ciento en la tasa de tránsito regular del primero al segundo año del plan de estudios. (CONAPO: 2005: 362)

<sup>30</sup> La información sobre la descripción del tipo de beca de que se trata corresponde a la Presidencia de la República. 3er. Informe de Gobierno, 2009: 460.

<sup>31</sup> Los porcentajes de alumnos becados corresponde a Tuirán (s/f: 27).

*Becas de Excelencia*: poco menos del 1%<sup>32</sup>; *Becas de Servicio Social*: arriba del 3%<sup>33</sup>; *Becas de Titulación*: alrededor del 4.5%<sup>34</sup>; *Becas de Vinculación*: cercano al 5%<sup>35</sup> y *Becas de Superación Profesional*: alrededor del 1.5%<sup>36</sup>.

Finalmente, sobre el PAEIIES conviene indicar que fue establecido por la ANUIES y la Fundación Ford en 2001 y que actualmente continúa en operación<sup>37</sup>. Dicho programa se propone alcanzar una mayor equidad en el acceso a la educación superior y constituye un primer paso en la búsqueda de respuestas a este problema; a lo largo de ocho años de operación, ha dado atención a 41,191 estudiantes indígenas. (Tuirán, s/f: 28)

#### *b.2) Atención a la salud y a la alimentación*

Otro de los apoyos dirigidos a la población indígena, dentro de la atención a los sectores vulnerables, es el que tiene que ver con las cuestiones de la salud y la alimentación. En este marco es ineludible hablar del Programa Oportunidades, que hunde sus raíces en el Programa Nacional de Solidaridad que fue impulsado en su momento por la administración federal de Carlos Salinas de Gortari.

Desde luego que los programas cambian de nombre y se van modificando o ampliando su rango de acción, pero podría decirse que no cambia la esencia o los principios que le dieron origen. Así por ejemplo, el Programa de Desarrollo Humano Oportunidades focaliza su atención en los sectores más vulnerables de la sociedad mexicana, donde se

---

<sup>32</sup> Para estudiantes que cursan el segundo año de licenciatura y técnico superior y que han obtenido promedio de 10 en el ciclo escolar inmediato anterior.

<sup>33</sup> Para los alumnos que cursan alguno de los dos últimos años en programas de licenciatura o técnico superior, que son estudiantes regulares y cuentan con un promedio general de ocho.

<sup>34</sup> Dirigidas a los estudiantes que cursaron y aprobaron las asignaturas de un programa de licenciatura o técnico superior universitario y se encuentran en proceso de elaboración de su tesis.

<sup>35</sup> Para los jóvenes que cursan alguno de los dos últimos años en programas de licenciatura o técnico superior universitario, y que participen en proyectos de vinculación con el sector productivo o social, implementados por una institución pública de educación superior.

<sup>36</sup> Para los jóvenes egresados de las escuelas de educación normal públicas del país que hayan acreditado el examen general de ingreso al servicio docente, con el fin de participar en cursos de formación profesional, capacitación o de actualización en diplomados que contribuyan a su formación docente.

<sup>37</sup> Sus objetivos son:

- Incrementar el acceso de los jóvenes indígenas a las IES.
- Mejorar el desempeño académico de los estudiantes indígenas.
- Garantizar la permanencia de los jóvenes indígenas e incrementar su eficiencia terminal.
- Reforzar en la comunidad universitaria el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural.
- Fortalecer los recursos de las IES participantes para responder a las necesidades de los estudiantes indígenas inscritos en ellas.
- Propiciar el cambio en las políticas institucionales a favor de la equidad educativa. (Tuirán, s/f: 29)

registra una alta presencia de población en condición de rezago educativo, así como de carencias alimentarias y de servicios de salud. De tal manera que dicho programa:

(...) busca que, mediante acciones intersectoriales coordinadas de educación, salud, alimentación y desarrollo social, se potencien las capacidades y se amplíen las alternativas de los miembros de las familias que viven en condición de pobreza extrema, a fin de que alcancen mejores niveles de bienestar. (CONAPO, 2005: 180)

Así, las acciones llevadas a cabo por el Programa Oportunidades, tanto en el área de la educación como en la salud y alimentación que es la parte que se quiere resaltar, se pueden ver en el siguiente cuadro, el no. 4.

| <b>Atención del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades, 2000-2004</b> |              |              |              |              |               |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| <b>Beneficiarios</b>   | <b>2000</b>  | <b>2001</b>  | <b>2002</b>  | <b>2003</b>  | <b>2004</b>   |
| Familias (miles)   | 2476.4       | 3237.7       | 4240         | 4240         | 5000          |
| <b>Familias indígenas (miles)</b>  | <b>664.6</b> | <b>754.5</b> | <b>947.5</b> | <b>960.8</b> | <b>1035.7</b> |
| Municipios   | 2166         | 2317         | 2354         | 2360         | 2429          |
| Localidades  | 53232        | 67737        | 70520        | 70436        | 82973         |
| Estados  | 31           | 31           | 31           | 31           | 31            |
| <b>Componentes de Oportunidades</b>  |              |              |              |              |               |
| <b>Educación</b>   |              |              |              |              |               |
| Becas proporcionadas (miles)   | 2485.3       | 3315.5       | 4355.9       | 4577         | 5100.4        |
| Por género   |              |              |              |              |               |
| Hombres  | 1258.5       | 1671.1       | 2188.1       | 2296.9       | 2544.2        |
| Mujeres  | 1226.8       | 1644.4       | 2167.8       | 2280.1       | 2556.2        |
| Por nivel educativo  |              |              |              |              |               |
| Primaria   | 1677.1       | 2044         | 2588.6       | 2609.7       | 2854.9        |
| Secundaria   | 808.2        | 1003.7       | 1330.6       | 1432.3       | 1629.5        |
| Media Superior   | No aplica    | 267.7        | 436.8        | 535.1        | 616           |
| Paquetes de útiles escolares repartidos (miles)                            | 1281.6       | 1504.8       | 1761.6       | 1740.6       | 1809.6        |
| <b>Salud</b>   |              |              |              |              |               |
| Total de consultas proporcionadas (miles)                                  | 19497.7      | 22037        | 27549.3      | 31937.6      | 34837.6       |
| Menores de 5 años  | 7137.6       | 7957.7       | 9418.6       | 10401.3      | 10343.5       |
| Mujeres embarazadas y en lactancia   | 931.6        | 945.4        | 1168.3       | 1360.3       | 1402          |
| <b>Alimentación</b>  |              |              |              |              |               |
| Suplementos alimenticios distribuidos (millones de dosis)                  | 555.7        | 665.3        | 566.4        | 527.1        | 476.9         |
| Menores de 5 años  | 386.7        | 494.5        | 410.6        | 388.9        | 355.9         |
| Mujeres embarazadas y en lactancia   | 169          | 170.8        | 155.8        | 138.2        | 121           |
| Apoyo monetario para alimentación (millones de pesos)                      | 3704.7       | 4356.8       | 5965.6       | 7365.8       | 8381.4        |

Fuente: "Cuadro 1. Programa de Desarrollo Humano Oportunidades, 2000-2004", en CONAPO (2005); los subrayados son del autor.

Como se puede apreciar en el cuadro, la población indígena es la única que se distingue o que se especifica su atención; lo cual implica una distinción y focalización, de tal forma que aún dentro del conjunto de los sectores más vulnerables y marginados del país se dan diferenciaciones en los montos y apoyos.

Por otro lado, es conveniente mencionar que otra de las acciones en el ámbito de la salud a favor de los sectores vulnerables, - entre los que se encuentra la población indígena y que se vincula directamente con la parte educativa - fue la puesta en marcha del *Programa Intersectorial de Educación Saludable (PIES)*; cuyo objetivo fue la de lograr mejores condiciones de salud entre los escolares, especialmente entre los pertenecientes a los grupos indígenas, rurales y urbanos de bajos ingresos. Dicho programa formó parte de una estrategia integral para alcanzar una educación de alta calidad a través de la coordinación intersectorial, con el apoyo de organismos públicos y privados y contando además, con la participación social. (CONAPO, 2005: 349)

Así, se puede apreciar que tanto la parte alimentaria como la correspondiente a la salud, estuvieron presentes en la atención educativa a la población indígena; fueron un apoyo importante en el contexto de contribuir a mejorar, no sólo las condiciones de vida, sino también de tratar de incidir en el aprovechamiento escolar.

### *b.3) Acciones preventivas*

Algunas de las situaciones que más se presentan en el ámbito de la educación dirigida a los pueblos indígenas, tiene que ver con la reprobación, la repetición y el abandono escolar; debido a ello el ejecutivo federal del sexenio 2000-2006, impulsó varias acciones que se pueden catalogarse como preventivas buscando evitar justamente esas situaciones y procurando a la vez, mejorar los índices de aprovechamiento escolar.

En esta perspectiva, se pueden encontrar acciones como la **asesoría** pedagógica permanente y oportuna a los maestros y directivos de los niveles de educación primaria en sus modalidades general e indígena; la finalidad era fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje que buscan la mejora de la calidad educativa. En esta misma vertiente está el **Reconocimiento al Desempeño Docente (REDES)**, que se impulsó con el propósito de disminuir la alta rotación y el elevado ausentismo de los maestros

que laboran en escuelas ubicadas en comunidades aisladas, dispersas y de difícil acceso; así como para alentar actividades esenciales a fin de mejorar la calidad educativa. (CONAPO, 2005: 337-338)

Una tercera acción, que podría decirse trasciende el ámbito propiamente de la escuela, fue el **Apoyo a la Gestión Escolar (AGE)** que buscó consolidar y fortalecer las expectativas educativas de las comunidades, impulsando la participación de los padres de familia en escuelas de preescolar y primaria. Las actividades de los padres tuvieron que ver con la evaluación al desempeño docente y con la validación de las visitas a los centros de trabajo de los supervisores y jefes de sector. Además, se les capacitó en la participación y manejo de un fondo económico, el cual se empleó para adquisición de material escolar y didáctico, así como para rehabilitaciones menores en las escuelas. (CONAPO, 2005: 338)

En esta misma línea de gestión y de espacios de participación, puede incorporarse uno de los programas que despertaron una gran expectativa durante la administración del presidente Vicente Fox Quezada: el **Programa Escuelas de Calidad (PEC)**, que trató de responder a la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades educacionales para todos los estudiantes sin importar su estatus socioeconómico, origen étnico o ambiente familiar. En el contexto de la atención a la diversidad que se viene comentando, vale la pena incluir esta referencia al PEC porque de los municipios atendidos por éste, el 46% registraron un alto o un muy alto nivel de marginación (CONAPO, 2005: 348); este dato cobra especial relevancia si se parte del hecho que de acuerdo a las estimaciones que hace el propio CONAPO (2006) sobre los índices de marginación, los municipios que registran los mayores (alto y muy alto) son los habitados por población indígena.

Un quinto y último programa a mencionar en esta parte de los apoyos dentro de las acciones para la prevención, fue el **Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas de Educación Intercultural Bilingüe** que buscaban la incorporación de recursos académicos, técnicos y materiales para lograr que los centros educativos que ofrecen educación intercultural bilingüe operaran de forma adecuada; además de mejorar sensiblemente el logro de los aprendizajes del currículo básico nacional, del bilingüismo oral y escrito, y del conocimiento y valoración de la cultura propia.

Por la importancia y trascendencia de este programa, vale la pena incluir los siguientes datos: se produjeron 179 títulos de libros de texto en lenguas indígenas; se distribuyeron 2'147,750 ejemplares de materiales educativos, de éstos 957,460 fueron libros de texto en lengua indígena, 453,480 de literatura, 29,130 sugerencias didácticas, 287,723 cuadernos de trabajo, 223,096 materiales de apoyo y 196,861 materiales diversos elaborados por otras instancias. Finalmente, se avanzó en la reorientación del trabajo académico y administrativo al distribuirse documentos normativos que sustentan y orientan la operación de los servicios de educación inicial y básica indígena. (CONAPO, 2005: 353-354)

Lo anteriormente expuesto, puede considerarse como una muestra en la búsqueda de atender - a través de diversos tipos de acciones – aspectos que tienen que ver con el mejoramiento del servicio educativo; que finalmente se traducen en mejores niveles de aprovechamiento escolar, previniendo la reprobación, la repetición y el abandono.

### *c) Creación de nuevas instituciones*

Otra de las acciones sobresalientes o mejor dicho, que adquirieron un significado particular en la idea de atender a la diversidad lingüística y cultural, fue la ampliación de la oferta educativa de tipo superior. Esto cobra especial relevancia, en el contexto de brindar posibilidades de acceso a este nivel educativo a la población indígena; sector que tradicionalmente ha estado al margen de ello y que irrumpe con fuerza en la década de los 90, en demanda de este tipo de educación como lo señala la UNESCO-IESALC (2007: 134):

La irrupción de los pueblos indígenas en la educación superior de la región se enmarca en los procesos de resistencia política y cultural en la década de los 90, [que] logran posicionar y revalorizar a los pueblos indígenas como actores de su propio desarrollo en casi todo el contexto de América Latina.

Lo anterior se ve respaldado por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998, que señala en su apartado *Forjar una nueva visión de la educación superior*, en su *Artículo 3º. Igualdad de acceso inciso d)* que: “Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, **como los pueblos indígenas**, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades (...) Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que

tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel”. (UNESCO, 1998: 6, subrayado del autor)

En este contexto, es posible enmarcar lo que a nivel de la política educativa nacional del sexenio 2000-2006 se describe como el *Programa de Ampliación de la oferta educativa en educación superior*, que de acuerdo al *Informe de Ejecución 2004-2005* que está sirviendo para describir las acciones a favor de la atención educativa a la diversidad lingüística y cultural, “(...) responde a las necesidades identificadas en el marco de la planeación y operación de las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), para atender la formación de cuadros profesionales necesarios para el desarrollo regional y del país”. (CONAPO, 2005: 345)

Así de acuerdo con dicho informe, para el periodo 2001-2004 se firmaron diversos convenios entre el Gobierno Federal y los gobiernos de los estados, los cuales permitieron la ampliación de la cobertura y la diversificación de programas en las universidades públicas estatales y de apoyo solidario y la creación de nuevas instituciones en el modelo educativo de universidad politécnica e intercultural. Los apoyos otorgados permitieron la aparición de 74 nuevas instituciones de educación superior: 23 Universidades Tecnológicas; 25 Institutos Tecnológicos; 11 Universidades Públicas Estatales; 11 Universidades Politécnicas y **4 Universidades Interculturales**. El objetivo de esta última institución universitaria, es el de facilitar el acceso a una educación superior de buena calidad a los jóvenes indígenas que habitan en el país. (CONAPO, 2005: 346; subrayado del autor)

De este modo las posibilidades de acceso, permanencia y conclusión de estudios de tipo superior dirigidos particularmente a los sectores indígenas del país se ve ampliado a través de dos acciones principalmente: los apoyos que se traducen en becas, como se mencionó anteriormente y la creación de nuevas instituciones de nivel superior. Esta última acción es de especial importancia si se enmarca en la resistencia política y cultural de los pueblos indígenas y en sus posibilidades de acceso a este nivel educativo, tratando de superar obstáculos en un marco de igualdad; buscando al mismo tiempo, la formación de profesionales altamente calificados necesarios para el desarrollo regional y nacional.



Lo anterior, justifica hacer un análisis sobre una de las instituciones de educación superior mexicana que se creó justamente con la intención de ofrecer las oportunidades de acceso a este nivel educativo: la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). Pero antes de emprender dicho análisis que constituye el séptimo y último capítulo del trabajo, es conveniente presentar algunas de las acciones del actual sexenio - 2006-2012 –, a fin de indicar ciertas continuidades en el marco de la atención a la diversidad lingüística y cultural en nuestro país; es decir, a favor de los pueblos indígenas.

## **2. Acciones de gobierno del sexenio 2006-2012. Datos del 3er. Informe de Gobierno**

La información que se presenta en este subapartado, se ubica en el eje tres de las acciones del gobierno federal que se relaciona con la *Igualdad de oportunidades* y dentro de esta, con la *Transformación educativa* y la *Atención a los grupos prioritarios*: pueblos y comunidades indígenas, entre otros. No esta por demás decir que este eje se encuentra dentro de la política social, que tiene como estrategia “*Vivir mejor*” y que:

(...) incluye acciones integrales a fin de promover el acceso de la población de menores ingresos a la educación, la salud, la alimentación, la cultura, la recreación y el deporte, así como a una vivienda decorosa y a la infraestructura social básica. [Así], uno de los grandes propósitos de esta estrategia es abatir el rezago en el índice de desarrollo humano que enfrentan los grupos sociales vulnerables y la población en condiciones de pobreza, particularmente los pueblos indígenas, las comunidades rurales así como los mexicanos que viven en las colonias urbano-populares. (Presidencia, 2009. XIX)

En este contexto, vale la pena citar nuevamente una parte del 3er. Informe de gobierno de la actual administración, poniendo el énfasis en la población indígena pues como objetivo dentro de esta política social, se busca: “incorporar plenamente a los pueblos y a las comunidades indígenas al desarrollo económico, social y cultural del país con respeto a sus tradiciones históricas y enriqueciendo con su patrimonio cultural a toda la sociedad”. (Presidencia, 2009: 481)

Una vez precisada esta situación de la política social del sexenio 2006-2012, se pueden comenzar a explicitar las acciones que en materia de educación se han llevado a cabo a favor de los indígenas, teniendo como marco lo que en la administración en turno se ha denominado la *Transformación educativa* y, cuyos objetivos son: “reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas y

modernizar y ampliar la infraestructura educativa, dirigiendo las acciones compensatorias a las regiones de mayor pobreza y marginación". (Presidencia, 2009: 451)

La exposición de los datos seguirá el formato anterior; es decir, se conservarán las categorías con las que se elaboró en subapartado previo, de tal manera que se comenzará con las acciones curriculares.

#### *a) Adecuaciones/innovaciones Curriculares*

En este apartado conviene decir que hubo acciones que se pueden catalogar como adecuaciones/innovaciones curriculares y otras que más bien, son o pueden considerarse como continuidad de las acciones emprendidas en el sexenio anterior; partiendo del presupuesto de que la innovación ya se ha impulsado. En este contexto, algunos de los datos que se presentan podrían considerarse como los resultados de la acción iniciada en el sexenio 2000-2006. Así, primero se presentará la información que se considera como resultado y posteriormente la que se considera como adecuación o innovación.

Como un resultado del impulso dado a la educación intercultural bilingüe, se pueden considerar los 383 mil niños de preescolar que se atendieron en escuelas de educación indígena y los 841 mil en educación primaria en la misma modalidad educativa durante el ciclo 2008-2009. De tal suerte que entre el ciclo 2006-2007 y el 2008-2009, la atención en los servicios de educación preescolar y primaria indígena se incrementó en 7 mil alumnos, equivalente a 0.6%. Estos servicios se llevaron a cabo a través de la operación de 9,468 escuelas de educación preescolar indígena y 9,918 de primaria indígena. (Presidencia, 2009: 486)

En cuanto a las adecuaciones, se puede considerar como una de ellas la prestación de servicios de alfabetización y de educación primaria y secundaria para adultos indígenas a través la estrategia 100x100, que implica la atención a los municipios con el menor Índice de Desarrollo Humano en el país. Esta acción se deriva del diagnóstico que señala que la población indígena de 15 a 24 años, que no ha iniciado o concluido su educación básica es de 670,914 personas (305,488 hombres y 365,426 mujeres); cifra que representa 57% del total de población indígena de este grupo de edad (1,176,240 personas). (Presidencia, 2009: 486)

En esta misma línea, se puede considerar el Modelo Educativo del Bachillerato Intercultural promovido por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP; dicho modelo permite el acceso, la permanencia y la continuación de la formación educativa de los estudiantes indígenas. Así, con el propósito de ampliar las oportunidades educativas en el nivel medio superior, se llevó a cabo por ejemplo, la apertura de un plantel del Bachillerato Intercultural en San Isidro Buensuceso, municipio de San Pablo del Monte, Tlaxcala.

Asimismo, para promocionar y consolidar el Bachillerato Intercultural, la CGEIB entre septiembre de 2008 y marzo de 2009, envió 4,206 libros que incluyen guías del estudiante y del docente para cada una de las asignaturas del plan de estudios de 1o. a 6o. semestres de dicho bachillerato; también de enero a junio de 2009, se llevaron a cabo cursos de inducción a este tipo de bachillerato dirigido a 14 profesores del plantel San Isidro Buensuceso y un curso-taller para 21 profesores de nuevo ingreso en los planteles del Colegio de Bachilleres en el estado de Chiapas. (Presidencia, 2009: 487)

En este marco, conviene señalar que estas acciones estuvieron respaldadas por los convenios de colaboración celebrados entre el Gobierno Federal y la CDI con un monto total de 268.1 millones de pesos; de los cuales, 50 millones fueron canalizados al Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA) a fin de apoyar los proyectos educativos en beneficio de los jóvenes y adultos indígenas en rezago educativo y, 48.1 millones de pesos para impulsar el desarrollo de 28 proyectos de educación intercultural y bilingüe a través de la SEP. (Presidencia, 2009: 482)

Lo anterior permite señalar cierta continuidad en algunas de las acciones emprendidas en sexenio anterior; mientras que otras, siguen buscando actualizar o innovar en el ámbito curricular a fin de atender a necesidades educativas, a partir del reconociendo de la diversidad lingüística y cultural del país.

#### *b) Apoyos*

Antes de iniciar la descripción de este aspecto, conviene señalar que al igual que en sexenio anterior, la actual administración brindó distintos tipos de apoyo a la educación de la población indígena en el marco de atender a la diversidad lingüística y cultural; los

que aquí se incluyen, son los que permiten ver la continuidad de las acciones y algún otro que se considera relevante en el marco de dicha atención.

#### *b.1) Programa de becas*

Durante el ciclo escolar 2008-2009, se otorgaron casi 5.9 millones de becas a niños y jóvenes de escasos recursos de los distintos niveles y tipos del Sistema Educativo Nacional, es decir, desde primaria hasta el posgrado. Del total de becas entregadas, el 74.4% correspondió a la educación básica, el 19.3% a la educación media superior y el restante 6.3% a la educación superior. (Presidencia, 2009: 457)

En el contexto en que se viene trabajando, se especificarán las becas otorgadas a los estudiantes de la educación superior; esto se debe a la relevancia y trascendencia que está acción ha cobrado en los últimos años y para darle continuidad al criterio establecido en el apartado anterior.

En este marco, los recursos federales asignados al Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) en el ciclo escolar 2008-2009, fueron del orden de los 1,099.8 millones de pesos. Los destinatarios de este monto, fueron los estudiantes de bajos recursos cuyos ingresos familiares se encuentran dentro de los primeros cuatro deciles; es decir, los alumnos de más bajos ingresos, los cuales representan el 32% respecto a la matrícula de educación superior. Por lo anterior, se puede decir que el número de becas PRONABES ha aumentado siete veces desde su creación en el ciclo 2000-2001, pues paso de poco más de 44 mil becas a 300 mil en 2009-2010. (Presidencia, 2009: 459)

Ahora bien, dentro del Programa de Fortalecimiento al Programa de Becas, para el ciclo 2008-2009 se otorgaron 48,284 becas, con una inversión de 446.3 millones de pesos (las modalidades que estructuran este programa, ya fueron descritas en el apartado anterior). (Presidencia, 2009: 460)

Estos dos programas son los que administra directamente el gobierno federal y son, en los que de acuerdo a Tuirán (s/f) participan los estudiantes de origen indígena, como ya

fue expuesto en el apartado anterior. El otro programa de becas al que se incorporan, es el PAEIIES que también ya se describió.

Sobre la participación de este sector de la población en los programas de becas antes mencionados, para el periodo que se está describiendo, se pueden considerar los mismos datos que se presentaron en el apartado anterior; ya que en el documento de Tuirán - que es el que se emplea como fuente de información -, por la referencia que él hace al programa PAEIIES (inició actividades a partir de 2001 y a 8 años de su operación), es posible indicar que la información referida a las 41,191 becas otorgadas a la población indígena corresponda al año 2008. Por ello se pueden considerar estos mismos datos, para señalar el otorgamiento de becas a la población indígena en el periodo 2008-2009<sup>38</sup>.

#### *b.2) Atención a la salud y a la alimentación*

Otras de las acciones que siguen prevaleciendo a lo largo del tiempo, prácticamente desde hace 22 años, son las acciones enfocadas a atender la situación precaria de salud y alimentación de los sectores vulnerables, entre los que se encuentra la población indígena. Así, en el 3er. Informe de Gobierno de la actual administración federal se busca: “Focalizar acciones e instrumentar programas a efecto de abatir los principales rezagos sociales que tiene la población indígena con respecto al resto de la sociedad: alimentación, salud y educación” (Presidencia, 2009: 484).

Bajo este objetivo se enmarcan las acciones a favor de la salud y la alimentación dirigidas a dicha población; así, conviene mencionar que dentro del presupuesto aprobado por la Cámara de Diputados para la atención de los pueblos indígenas en el 2009, destacan los 10,610.8 millones de pesos que el Programa de Desarrollo Humano Oportunidades canalizará a las familias indígenas para satisfacer necesidades de educación, salud y alimentación. (Presidencia, 2009: 481)

---

<sup>38</sup> De acuerdo con la Secretaría Académica de la UIEM, para el ciclo 2007-2008 estaban inscritos 577 alumnos; de los cuales 377 solicitaron beca (no se especifica la modalidad) y únicamente 18 no la recibieron, es decir, que 359 alumnos se vieron beneficiados. Para el siguiente ciclo – 2008-2009 – había 486 estudiantes inscritos y de éstos 332 solicitaron beca y 298 la recibieron. (UIEM, 2011)

Al igual que en sexenio anterior, la administración federal actual tuvo otras acciones a favor de la atención a la salud en poblaciones indígenas; es decir, a parte del Programa Oportunidades se continuó con la afiliación de familias indígenas al Seguro Popular, que ha tenido un incremento sostenido desde el año 2005. Así, con la información disponible al mes de junio de 2009, se habían afiliado al Seguro Popular un total de 888,563 familias indígenas. Asimismo, en abril de dicho año se firmó un convenio de colaboración entre la CDI y la Secretaría de Salud por 904.9 millones de pesos para el *Fortalecimiento de las Redes de Servicios de Salud* en los municipios con menor Índice de Desarrollo Humano. (Presidencia, 2009: 484)

Aunque estos programas de salud no están asociados directamente con la educación como los impulsados en el sexenio anterior, se puede apreciar que ésta sigue teniendo apoyo a través de servicios de salud y alimentación; aspecto que resulta relevante en el marco del cumplimiento de la atención a la diversidad lingüística y cultural que se ha propuesto llevar a cabo el gobierno mexicano en esta primera década del nuevo milenio.

### *b.3) Acciones preventivas*

Con lo que se ha denominado acciones preventivas, se busca hacer frente a las situaciones de reprobación, repetición y abandono escolar como se mencionó en el apartado anterior; en este marco, en la administración 2006-2012 se impulsan programas que pretenden promover el acceso y la retención de los niños en el aula.

Así por ejemplo, se está impulsando el Programa Albergues Escolares Indígenas que proporciona apoyos para alimentación, hospedaje, artículos de higiene, limpieza y material escolar; en el periodo enero-julio de 2009, dicho programa ejerció 475.6 millones de pesos con los que se pudo atender a 69,242 niñas, niños y jóvenes indígenas que estuvieron cursaron el ciclo escolar 2008-2009. El porcentaje de beneficiarios inscritos en albergues escolares que concluyeron su ciclo escolar 2008-2009 fue de 93.7%, que comparado con los resultados del ciclo anterior representa un aumento de 2.3 puntos porcentuales. (Presidencia, 2009: 486-487)

Asimismo, como resultado de los programas que buscan promover el acceso y la retención de los niños en el aula, la reprobación que para el ciclo 2007-2008 fue de

8.4%, disminuyó para el siguiente a 7.8%, es decir, seis décimas porcentuales menos. De esta manera, para el ciclo 2008-2009, por cada 100 niños que ingresaban a la educación primaria indígena, 86 la concluían en tiempo y forma; este índice de eficiencia terminal subió dos puntos porcentuales con respecto al 2007-2008, que fue de 84 por cada 100. A pesar de este aumento, la eficiencia terminal de la población indígena en educación primaria se encuentra por debajo del porcentaje nacional en 6.4% considerando que la eficiencia terminal fue de 92.4% para el ciclo 2007-2008 en todo el país. (Presidencia, 2009: 486)

Otro tipo de apoyo en esta misma línea, fueron los *Convenios para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe y abatimiento del rezago educativo*. Así, en los tres primeros años de la presente administración, la CDI a través del *Convenio de colaboración con la SEP*, realizó proyectos para mejorar la calidad de la educación intercultural bilingüe, resaltando la ejecución de acciones tales como: alfabetización, fortalecimiento de universidades interculturales, incorporación de la Asignatura “Lengua y Cultura” a nivel secundaria, fortalecimiento del bachillerato intercultural, producción de programas de radio y televisión de los pueblos indígenas de México, así como la elaboración y edición de materiales didácticos, libros y guías, entre otros. Lo anterior, ha permitido conjuntar esfuerzos y recursos por un monto total de 341.4 millones de pesos. (Presidencia, 2009: 487)

Si se comparan estas acciones con las realizadas en la administración federal anterior, se pueden ver ciertas continuidades, pero también algunas diferencias; pero todas encaminadas a evitar la reprobación, la repetición o el abandono escolar. Bajo una primera observación, se puede decir que las acciones del sexenio anterior estaban estructuradas más alrededor de los docentes, los directivos y la gestión; en cambio las del actual periodo federal están más dirigidas a la población, o sea, el apoyo directo a los estudiantes.

Sin embargo, más allá de esta primera indicación – por cierto muy general -; sería conveniente, como ya se dijo citando a Reimers (1999), la conveniencia de realizar evaluaciones puntuales a las acciones emprendidas, a fin de ver los resultados que se tienen. Esto muy probablemente redundaría en tener un mejor conocimiento acerca del sistema educativo mexicano, de su dinámica, de su función y de las posibilidades que

tiene para mejorarse a sí mismo; en la perspectiva de la teoría de sistemas, se podría decir siguiendo a Giancarlo Corsi (2002), que se aspiraría a construir un sistema que aprende.

### *c) Creación de nuevas instituciones*

Si bien el 3er. Informe de Gobierno de la actual administración federal señala la creación de nuevas instituciones, también incorpora una parte importante de ellas: su mantenimiento; que en términos de dicho informe refiere a su infraestructura. En este marco, durante el presente sexenio se han llevado a cabo ambas cosas; es decir, se han creado nuevas universidades interculturales y se han destinado recursos para el mantenimiento y equipamiento de las ya existentes.

Así, en cuanto a la creación de nuevas instituciones de educación superior de tipo intercultural, en lo que va de este sexenio se crearon tres: la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQR), la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG) y la Universidad Indígena Intercultural del Estado de Michoacán (UIIEM), todas ellas en 2007<sup>39</sup>; de tal manera que de acuerdo al 3er. Informe de Gobierno (Presidencia, 2009: 472), para el 2009 el Subsistema de Universidades Interculturales Bilingües contaba con nueve instituciones, ubicadas en el Estado de México, Chiapas, Tabasco, Guerrero, Michoacán, Puebla, Quintana Roo, Sinaloa y Veracruz, con una matrícula de 4,720 jóvenes.

Precisando sobre el surgimiento de estas nuevas IES, se verá que de acuerdo al informe de la SEP que sirvió para describir el sexenio anterior, para 2005 había 4 Universidades Interculturales que eran: la del Estado de México (2004), la de Chiapas (2005), la de Tabasco (2005) y la Veracruzana también de 2005; las dos que faltan, una corresponde

---

<sup>39</sup> Tiurán (s/f). “Anexo. Situación actual del subsistema de universidades interculturales”, en Atención a la diversidad desde la SEP. SEP-SES, México; Página Web de la Subsecretaría de Educación Superior. *Educación Superior Pública. Universidades Interculturales*; dirección electrónica: [http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/universidades\\_interculturales](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/universidades_interculturales) Fecha de consulta: 10/03/10; Página Web de la CGEIB-Dirección de Educación Media Superior y Superior. *Directorio de Universidades Interculturales*; dirección electrónica: <http://eib.sep.gob.mx/> Fecha de consulta: 10/03/10



a la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) año 2000<sup>40</sup> y la otra es la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (agosto de 2006)<sup>41</sup>.

De esta manera, se puede decir que en los dos primeros sexenios de este nuevo milenio se han creado 8 universidades interculturales, 5 en el primero y 3 en el segundo; la UAIM, se podría decir que se pertenece a otra administración federal.

En cuanto a la infraestructura, la CDI suscribió un convenio con la SEP para impulsar el desarrollo de 28 proyectos de educación intercultural bilingüe por un monto total de 48.1 millones de pesos. Entre los proyectos que sobresalen están:

- El diseño, creación, construcción, equipamiento y operación de la cabina de radio indígena e intercultural y el canal de la Universidad Intercultural del Estado de México.
- El equipamiento de la Universidad Veracruzana Intercultural para favorecer los procesos de investigación y gestión educativa.
- El plan de estudios para la carrera de Ingeniería forestal sustentable para las universidades interculturales.
- El acervo bibliográfico de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero.
- La consolidación del equipamiento e infraestructura de programas educativos vigentes y la coedición de libros y materiales educativos que promuevan el reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural de México en colaboración con la red de universidades interculturales.

Con ello se pretende fortalecer la formación profesional de los estudiantes de origen indígena y coadyuvar a elevar la calidad de los servicios que ofertan las universidades interculturales, cuya misión es contribuir a la equidad y a la pertinencia social de su entorno. (Presidencia, 2009: 486-488)

Asimismo, conviene mencionar por último otros dos tipos de apoyo que reciben las universidades interculturales. El primero de ellos proviene del *Fondo para la*

---

<sup>40</sup> Inicia actividades como universidad en 2000, ya que en 1999 funcionaba como Instituto de Antropología. Oficialmente se decreta Universidad Autónoma Indígena de México el 5 de diciembre de 2001 cuando se expide su decreto de creación. Página WEB de la Universidad, dirección electrónica: <http://www.uaim.edu.mx/historia.htm> Fecha de consulta: 29/09/10.

<sup>41</sup> La fuente es la señalada en la nota no. 38.

*Consolidación de las Universidades Públicas Estatales*, que tiene como objetivo principal lograr la mejora continua e incrementar la calidad de los programas educativos de estas instituciones, así como de elevar el nivel académico de los profesores de tiempo completo. De esta manera, durante el 2008 con un monto de 10 mil millones de pesos, se apoyaron los proyectos de 80 IES; de las cuales 34 eran Universidades Públicas Estatales, 16 de Apoyo Solidario, 23 Politécnicas y 7 Interculturales. Para el 2009 se otorgaron la misma cantidad de recursos para apoyar al mismo número de instituciones que en el año anterior. (Presidencia, 2009: 473)

El segundo tipo de apoyo, tiene que ver con la asignación de recursos a la Dirección General de Educación Superior Universitaria. Durante el ciclo escolar 2008-2009 se canalizaron 25,756.4 millones de pesos, de éstos se destinaron 24,891.5 millones a las Universidades Públicas Estatales, 505.5 millones a las Universidades Públicas Estatales y de Apoyo Solidario, 295.3 millones a las Universidades Politécnicas y 64.1 millones a las Universidades Interculturales. (Presidencia, 2009: 471)

Como se puede apreciar, se continúa en la línea de acercar la educación de tipo superior a un sector de la población que ha estado fuera de éste a lo largo de mucho tiempo: la población indígena, pero ahora bajo el reconocimiento de su lengua y cultura.

### ***3. Una reflexión final alrededor de la atención a la diversidad en la primera década del 2000***

A partir de los datos expuestos, se puede decir que en el primer sexenio de este nuevo siglo y milenio, se dieron las bases para la atención a la población indígena desde la perspectiva del reconocimiento a la diversidad. Se menciona únicamente a este sector de población, porque es el único que se reconoce como diversos a partir de una distinción lingüística y cultural. Para el siguiente sexenio, una vez dadas las bases para la atención a esta diversidad, se puede decir que se continuó trabajando bajo esta perspectiva.

En cuanto a la educación superior, como se puede apreciar por la creación de nuevas instituciones y los apoyos otorgados, se sigue tratando de ampliar las oportunidades de acceso de la población indígena al nivel máximo de estudios en que está estructurado el sistema educativo nacional. Qué ha pasado con estas universidades y qué resultados han

tenido en términos por ejemplo de su pertinencia, de su absorción; son preguntas convenientes de hacer a fin de tener un sistema educativo, que como ya se dijo anteriormente, aprenda de sí mismo.

Si bien los resultados pueden y quizás deban juzgarse como una parte importante para el mejoramiento del sistema educativo; en estos momentos lo que interesa resaltar es que la atención a la diversidad se centra exclusivamente en las poblaciones indígenas; dejando de lado otros sectores que a partir de otros criterios de distinción, también podrían considerarse como diversos, incluso dentro de la misma categoría de vulnerabilidad por ejemplo. Bajo esta perspectiva, se insiste en que al interior del propio sistema educativo se dan acciones diferenciadas, lo cual va marcando posibilidades y no posibilidades de atención y desde luego, de logros educativos de unos y otros sectores.

### **III. Resumen**

En este capítulo se mostraron las acciones que ha realizado el gobierno mexicano para la atención a la diversidad; éstas se fundamentan en la idea del papel que tiene como educador y que se plasma en los diferentes programas de política educativa que definen este rol y señalan sus prioridades. En este contexto, se pudo apreciar que desde inicios del siglo XX hay una prioridad explícita para atender a los sectores marginados, que se pueden considerar diversos.

De esta manera, se subrayó que desde inicios del siglo pasado hasta la primera década del nuevo siglo y milenio, la atención a los sectores considerados vulnerables ha sido prioritaria para el estado mexicano; así lo señalan las diferentes declaraciones y programas sectoriales de educación del gobierno federal. Esto fue importante de resaltar, ya que desde la propuesta de la atención a la diversidad, el Estado se concibe o se considera como el garante para la expansión de las oportunidades educativa, especialmente la de los grupos considerados vulnerables o diversos.

En este marco, se describió la atención a la diversidad desde inicios de siglo XX hasta la primera década del siglo XXI. En ello, se resaltó que hasta la década de los años 70, la idea fue brindar educación a los sectores vulnerables o marginados; es decir, expandir la

educación a campesinos, indígenas, discapacitados y población adulta que tenía un grado de analfabetismo fuerte. De ahí las diferentes campañas de alfabetización que se dieron en este periodo por ejemplo.

Asimismo, se señaló que en la década de los años 80 la prioridad educativa cambió; se dejó de poner el énfasis en la cobertura y se paso a la calidad. De esta forma, la política educativa enfatizó la calidad, aunque no se dejó de mencionar que la atención a los sectores vulnerables seguiría siendo prioritaria. Esta situación prevaleció hasta la mitad de la década de los años 90, ya que a partir de 1995 – en el sexenio 1994-2000-, la orientación vuelve a cambiar; ahora se busca calidad con cobertura o para decirlo en palabras del Programa Nacional de Educación 1995-2000: el desafío fue la cobertura, pero con calidad.

Un aspecto que se subrayó en el marco de la atención a la diversidad y que adquirió y aún tiene gran relevancia, fue que a partir de los años 80 la concepción o visión sobre la población indígena cambió; pues se habló de valorar sus diferencias culturales, sus tradiciones y costumbres, así como sus lenguas. Lo anterior tuvo una gran repercusión en la definición de la política educativa a este sector, pues a partir de este pronunciamiento, los siguientes programas de política educativa lo retoman y enfatizan.

Esto adquirió mayor fuerza en la primera década del 2000, en plena efervescencia del discurso de la diversidad; pues para ese entonces, se definió una política de atención a la diversidad centrada en la cultura y en la lengua. De tal forma que la población reconocida como diversa en el país fue y sigue siendo, de acuerdo a los programas sectoriales de educación: la población indígena; que se considera diversa a partir estos dos aspectos. Así, se definió una política particular para su atención, distinta a la de los demás sectores considerados como vulnerables y cuya intención fue y sigue siendo: incorporarlos al desarrollo nacional, regional y local a partir de su reconocimiento y valoración de su cultura y lengua e incidir en las situaciones de marginación.

Por lo anterior, se pudo afirmar que la atención a la diversidad en México se focalizó específicamente hacia este sector de la población, lo que llevó a señalar que aún dentro de la categoría de grupos vulnerables, hubo una distinción muy clara para atenderlos. Este aspecto se precisó a partir de una serie de acciones que desplegó el gobierno

mexicano en la década del 2000, dentro de las cuales se destacaron: la adecuación o innovación curricular, que se plasmó principalmente en la propuesta educativa de interculturalidad; los apoyos dirigidos a este enfoque y a la población, en el que sobresalieron las becas en general y las becas de nivel superior en particular; finalmente, como una estrategia para ampliar la cobertura en el nivel educativo antes mencionado, se destacó la creación de nuevas instituciones, en específico se habló de las universidades interculturales que tienen como propósito facilitar el acceso a la educación superior de los sectores indígenas.

El capítulo concluyó con una breve reflexión en torno a señalar que dentro del propio sistema educativo, se desarrollan acciones diferenciadas que van marcando las oportunidades educativas o las posibilidades de atención/no atención a los sectores vulnerables. Es por ello que en el capítulo siguiente, se propone analizar esta situación a través de una universidad intercultural, bajo el esquema de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión.

## CAPÍTULO 7. APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL ANÁLISIS DE LA UNIDAD DE LA DIFERENCIA INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DEL ESTADO DE MÉXICO (UIEM) (SEGUNDA PARTE)

Este capítulo 7 con el que finaliza la tesis, tiene como propósito central describir y analizar la dinámica de operación de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión en la Universidad Intercultural del Estado de México, como una de las expresiones de la atención a la diversidad que el estado mexicano ha impulsado. Para ello se empleará el esquema teórico-analítico desarrollado en los capítulos previos y que esencialmente se plasmó en el quinto; de tal manera que esta séptima parte con la que se cierra el trabajo, constituye la expresión del uso o la aplicación de la teoría de sistemas en un referente empírico. En este contexto conviene destacar que el capítulo estará integrado por tres apartados: el Contexto general de la UIEM: condiciones que hicieron posible su surgimiento; la UIEM: construcción de una diversidad a partir de los criterios del sistema educativo y la Dinámica de operación de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión en la UIEM<sup>1</sup>.

En este marco, el capítulo iniciará contextualizando la UIEM en términos de las condiciones que hicieron posible su surgimiento; esto es importante porque permitirá posteriormente, establecer enlaces con las orientaciones de la propuesta de la atención a la diversidad y con las posibilidades de inclusión/exclusión que tendrá la universidad. Así, en este primer apartado se indicará la ubicación de la UIEM y su fecha de creación; destacándose que es la primera universidad intercultural en el país; posterior a ello, se presentarán los cuatro aspectos o elementos que se considerarán claves en su aparición.

El primero de ellos es un referente demográfico, cuya característica principal será indicar la existencia de la proporción de jóvenes que están en edad de demandar estudios de nivel superior y junto con ello se mencionará, la cobertura que tiene el país en este nivel educativo; donde se destacará que es poca en comparación con otras naciones que poseen un grado similar de desarrollo. Asimismo, se expondrán datos referentes al número de

---

<sup>1</sup> Dado que el capítulo es extenso, cada uno de los apartados que lo integran tendrá una introducción particular; no así para el resumen del mismo, el cual será global. La intención de ello es que se pueda tener al final del capítulo, un panorama general del mismo.

jóvenes que hay en el Estado de México y cuántos de ellos asisten a la escuela; de tal forma que este aspecto, se constituirá en una condición que hará probable la creación de la UIEM.

El segundo elemento que se considerará tiene que ver con las luchas de la sociedad civil, en concreto con las reivindicaciones de la población indígena, destacándose el hecho de que este sector de la población tiene una larga trayectoria en la lucha por su reconocimiento jurídico, político, cultural y social en general. En este marco, se señalará que uno de los movimientos más reconocidos será el del EZLN; por lo que se pondrá el acento en el problema de la pobreza extrema, el abandono y la marginación de los pueblos indígenas.

Lo anterior llevará a señalar que las luchas por la reivindicación conducen a reformas en el orden constitucional; al surgimiento de proyectos alternativos y de organización social y política que harán más visibles las demandas y necesidades de este sector de la población, pero que se enmarcan en un territorio con un orden social determinado. Lo cual conducirá a indicar que este tipo de luchas alertan, sacuden, irritan al sistema educativo para que se renueve, para que entren en operación mecanismos de innovación y cambio; por lo que este segundo elemento, también se considerará otra condición que hará posible el surgimiento de la UIEM..

Como se hablará de la lucha por las reivindicaciones, entonces será necesario especificar algunos de los aspectos por los cuales se pelea; en este sentido se incluirán datos sobre la marginación; lo que constituirá el tercer elemento que hará probable el surgimiento de la UIEM. Esta situación se describirá tanto para el país, como para el Estado de México y el municipio de San Felipe del Progreso, que es donde se ubica esta universidad; de esta manera, se tendrá un referente empírico que permitirá asociar esta lucha por la reivindicación con los índices de marginación que reflejan las situaciones de exclusión, o sea, de un acceso nulo o limitado a bienes y servicios.

Así bajo un comparativo entre el país, el Estado de México y el municipio de San Felipe del Progreso, se especificarán los niveles de marginación que presenta dicho municipio; lo cual llevará a indicar que dada esta situación, la universidad se planteará como una alternativa

para buscar el desarrollo local, municipal y estatal a fin de mejorar la calidad de la vida de la población. De esta manera se postulará, a través de la política educativa, la necesidad de ofrecer servicios educativos que procuren el desarrollo a través de modelos innovadores; en esta perspectiva, dicha política (seguida en el sexenio 2000-2006) será el último elemento que se considerará dentro de las condiciones que hicieron posible el surgimiento de la universidad. En este contexto, se destacará el hecho de atender particularmente a la población indígena con propuestas educativas interculturales que respeten su cosmovisión, que rescaten su cultura y lengua y propicien su desarrollo.

Pero estos cuatro elementos por sí mismos, por sí solos, de manera aislada no tienen la fuerza para que surja la universidad, requieren de un sistema que los conjunte, que los ordene, que los relacione para que hagan probable el nacimiento de una institución como la UIEM, ese sistema será el educativo que bajo sus normas, su dinámica, su función, su estructura de organización lo hará posible. Así, se señalará siguiendo a Luhmann, que se vive en una sociedad acentrica, policontextual; cuya característica principal es que en los acontecimientos que hoy se presentan – como el surgimiento de la UIEM -, no hay un elemento que sea enteramente responsable de ello o que tenga mayor peso, ya que todos (el aspecto demográfico, la lucha por las reivindicaciones, la situación de marginación y la política educativa) tienen una función particular que permiten el nacimiento de la institución.

En consecuencia, este primer apartado del capítulo 7 se cerrará señalando que estos cuatro elementos se van concatenando y que en un momento determinado de la evolución del sistema educativo, en acoplamiento estructural con el entorno, hace probable la creación de la UIEM; que estará reconocida y avalada por el propio sistema educativo que conjunta todo ello y permite su surgimiento.



## **I. Contexto general de la UIEM: condiciones que hicieron posible su surgimiento**

### ***1. Ubicación geográfica y fecha de creación***

La Universidad Intercultural del Estado de México se encuentra ubicada en el municipio de San Felipe del Progreso, perteneciente al Estado de México. El Decreto de creación de la UIEM fue promulgado el miércoles 10 de diciembre de 2003 en la Gaceta del Gobierno<sup>2</sup>, que es el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de México y que de acuerdo con dicho instrumento legal, entró en vigor al día siguiente de su publicación.

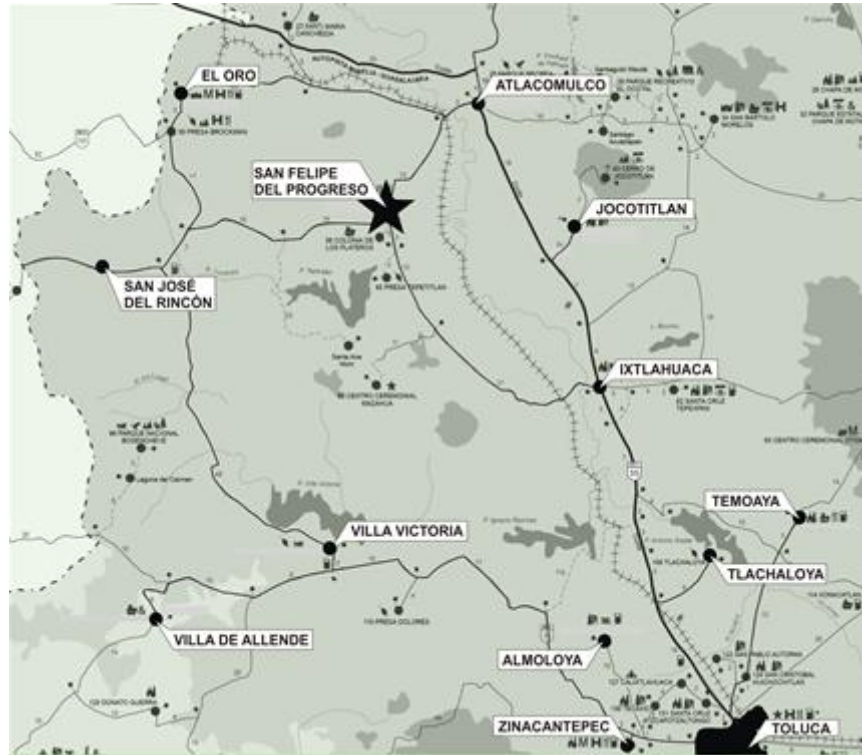
La universidad inició actividades al año siguiente, el 6 de septiembre de 2004 y fue la primera Universidad Intercultural del país. Atiende principalmente a jóvenes integrantes de los pueblos Mazahua, Otomí, Náhuatl, Tlahuica y Matlazintla (Tiurán, s/f: 44). De acuerdo con información proporcionada por la Coordinación Académica de la UIEM, para el ciclo 2009-2010 el 62% de la matrícula era de origen Mazahua; 30% mestizo; 5% Otomí y 3% Náhuatl. (UIEM, 2011)

El territorio municipal de San Felipe del Progreso se encuentra al noroeste del Estado de México. Colinda con los siguientes municipios: al norte, con El Oro y Jocotitlán; al sur con Villa Victoria y Villa de Allende; al este, con Ixtlahuaca; y al oeste, con el municipio de San José del Rincón. El siguiente mapa muestra su ubicación<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Poder Ejecutivo del Estado de México. Decreto del Ejecutivo del Estado por el que se crea el Organismo Público Descentralizado de carácter estatal denominado Universidad Intercultural del Estado de México. Dirección electrónica: <http://transparencia.edomex.gob.mx/uiem/informacion/leyesyreglamentos/decreto.pdf>  
Fecha de consulta: 22/06/10

<sup>3</sup> Información contenida en la página electrónica de la propia Universidad: <http://www.edomexico.gob.mx/uiem/index.htm> Fecha de consulta: 30/06/10



A partir de estos datos, es conveniente señalar que la UIEM aparece en un régimen de gobierno distinto al que había estado al frente del país durante un gran periodo de su historia; 71 años de mandato del Partido Revolucionario Institucional (PRI), de 1929 al 2000. De acuerdo con este nuevo régimen surgido del Partido Acción Nacional (PAN), México se encontraba en el año 2001 en medio de cambios profundos, simultáneos y diversos. Estos cambios la administración federal en turno los encuadró en cuatro procesos de transición: el demográfico, el social, el económico y el político. (PEF, 2001a: 19)

Lo anterior adquirió especial relevancia, pues es a partir de estos cuatro aspectos que se hace posible establecer un referente contextual que permite indicar las condiciones que hicieron posible el surgimiento de una universidad como la Intercultural del Estado de México.

## ***2. Circunstancias que se consideran importantes en el surgimiento de la UIEM***

### ***a) El aspecto demográfico***

Un dato relevante sobre la composición poblacional del país, es el referente al grupo de edad 15-64 años; su importancia radica en que ahí se encuentra la población económicamente activa: "(...) la población en edad laboral (entre 15 y 64 años) (...) abrirá durante las próximas tres décadas una „ventana de oportunidad transitoria' o „bono demográfico', al aumentar más rápidamente la población en edad laboral que la población dependiente (menores de 15 años y mayores de 65)". (PEF, 2001a: 22)<sup>4</sup>

Si bien lo anterior puede representar una ventana de oportunidad, no deja de significar que se enfrentarán desafíos importantes para proporcionar sobre todo empleo, salud y vivienda al grupo de edad mencionado; sin dejar de considerar la educación de tipo media superior y superior para el segmento 15-24, que es el sector potencial que podría demandar estudios en estos niveles educativos. La importancia de considerar la educación media superior es porque ésta constituye el antecedente del nivel superior, como ya se mencionó en el capítulo 5; de tal manera que la postulación y conclusión de este nivel educativo, impacta en las posibilidades de demandar y cursar la educación de tipo superior<sup>5</sup>.

Así, es importante señalar que el grupo de edad 15-24, es uno de los más números dentro del segmento 15-64 como se puede ver en el siguiente cuadro.

---

<sup>4</sup> Las estimaciones que maneja el ejecutivo federal alrededor de este grupo de edad, son las siguientes: 59 millones en 2000, 75 millones en 2010 y 87 millones en 2030 (PEF, 2001a: 21). Sin embargo, de acuerdo al II Censo de Población y Vivienda, 2005; el grupo de edad de 15 a 64 años fue de 63 millones para ese año, es decir, que en un lapso de 5 años el aumento de este grupo de edad fue de 4 millones aproximadamente – de 59 millones que había en el 2000, paso a 63 millones en 2005 -. Si el ritmo de crecimiento se mantuviera, para el lustro que va de 2006 a 2010 la población sería de 67 millones, lejana de la proyección hecha en 2000 de 75 millones al concluir la primera década del nuevo milenio.

<sup>5</sup> Para ilustrar lo anterior en el mismo capítulo 5, se incluyó un ejemplo que comparaba al estado de Nuevo León con el de Chiapas en la posible demanda de este tipo de estudios. Se señalaba que el 38% de la población de 15 años y más en el primero de los estados, tenía un nivel de escolaridad posbásica; en contraste con el segundo que sólo tenía al 18% aproximadamente, teniendo una diferencia de 20 puntos porcentuales.

**Cuadro 5. Distribución de la población 15 – 64 años por grupos de edad y porcentaje que representan. Año 2005**

| <b>Grupos de edad</b>  | <b>Cantidad de población</b> | <b>Porcentaje respecto al grupo 15-64</b> |
|------------------------|------------------------------|---|
| <b>15 – 19 años</b>    | <b>10'109,021</b>            | <b>16</b>                                 |
| <b>20 – 24 años</b>    | <b>8'964,629</b>             | <b>14</b>                                 |
| 25 - 29 años           | 8'103,358                    | 13  |
| 30 - 34 años           | 7'933,951                    | 13  |
| 35 - 39 años           | 7'112,526                    | 11  |
| 40 - 44 años           | 6'017,268                    | 10  |
| 45 - 49 años           | 5'015,255                    | 8   |
| 50 - 54 años           | 4'090,650                    | 6   |
| 55 - 59 años           | 3'117,071                    | 5   |
| 60 - 64 años           | 2'622,476                    | 4   |
| <b>Población Total</b> | <b>63'086,205</b>            | <b>100</b>                                |

Fuente: elaboración propia con base en INEGI (2008). “Población total por entidad federativa, edad desplegada y grupos quinquenales de edad según sexo”, en INEGI. II Conteo de Población y Vivienda, 2005. INEGI, México

Con base en los datos presentados, es posible señalar que tan sólo en el grupo de edad que va de los 15 a los 24 años, se encuentra el 30% de la población total de 15-64 años, que en total asciende a 19'073,650 jóvenes; en consecuencia se puede decir que prácticamente un tercio de la población que se considera económicamente activa (y que seguramente aumentará, quizás no al ritmo que estimó el ejecutivo federal) está en posibilidades de demandar educación media superior y superior por la edad en que se encuentra.

Como un complemento a ello, se incluyen los siguientes datos referentes a la incorporación de los jóvenes al nivel superior. De acuerdo con algunos investigadores como Manuel Gil, *et al.* (2009: 52), el grupo de edad de referencia para contabilizar la cobertura de la educación superior es el de 19-23 años: “El grupo entre 19 y 23 años constituye, como se afirmó, la población de referencia para la medición de las tasas de cobertura de la educación superior”. Con base en ello, este grupo de investigadores indica que para el ciclo 1997-1998, el 17% de la población entre 19 y 23 años conformaban la matrícula escolarizada de la educación superior en Técnico Superior Universitario (TSU), licenciatura universitaria y tecnológica o educación normal y que para el 2006-2007, este porcentaje había aumentado a 24.1% (Gil, *et al.* 2009: 55).

A pesar de este incremento en la matrícula, se puede considerar que la cantidad de población inscrita en alguna de las instituciones de educación superior en México, es baja en relación a otras naciones con similar desarrollo al nuestro<sup>6</sup> y a la cantidad de jóvenes que se estima hay en el país. Para ejemplificar esto último, se presentan los siguientes cálculos<sup>7</sup>: de acuerdo al II Censo de Población y Vivienda, se estima que la cantidad de jóvenes del grupo de edad 19-23 años ascendió a 9'059,384 para 2005; de los cuales, considerando que el 24.1% estaba inscrito en el ciclo 2006-2007, significa que alrededor de 6'876,072 no estaban incorporados a la educación superior.

Para ilustrar esta situación en el caso del Estado de México, se exponen los siguientes datos<sup>8</sup>: en el grupo de edad 19-24 existe un total de 1'491,594 jóvenes, de los cuales asisten a la escuela 340,014 que representa el 22.7%; cifra cercana al 24.1% que se señala para el país. De esta manera, alrededor de 1'141,909 jóvenes no asisten a alguna institución educativa de tipo superior, considerando simplemente que este grupo de edad es el que está en posibilidades de inscribirse en este nivel educativo.

Dadas estas referencias numéricas, una población joven que aumenta su presencia de manera importante, no sólo con posibilidades sino también con necesidades de demandar educación de tipo superior y una incorporación baja de este sector a dicho nivel educativo, hacen posible o son una condición de posibilidad para la creación de nuevas instituciones de tipo superior como la UIEM. Por lo tanto, como se puede apreciar por las referencias presentadas, es posible señalar que la situación demográfica puede considerarse como un factor que tiene su peso en el surgimiento de esta universidad.

---

<sup>6</sup> De acuerdo con el Instituto de Estadística de la UNESCO, para 1998 la tasa bruta de inscripción a la educación superior en México era aproximadamente del 18% (17% de acuerdo Gil et al, 2009); mientras que en países como Argentina era de 47% o Chile cercana al 35%. De hecho, de acuerdo a esta organización, para ese año nuestro país era uno de las cuatro naciones con el menor porcentaje de tasa bruta de inscripción. UNESCO-UIS (2001). "Gráfico 2.11 - Tasas brutas de inscripción (TBI) de la enseñanza superior total y por sexo, 1990 y 1998 (en orden decreciente de TBI MF 1998)", en UNESCO-UIS. América Latina y el Caribe. Informe Regional, países. UNESCO-Instituto de Estadística, Chile.

<sup>7</sup> Estimaciones propias con base en INEGI (2008). "Población total por entidad federativa, edad desplegada y grupos quinquenales de edad según sexo". INEGI. II Censo de Población y Vivienda, 2005. INEGI, México.

<sup>8</sup> Los cálculos son de elaboración propia con base en INEGI (2008). "Población de 5 años y más por entidad federativa y edad según condición de asistencia escolar y sexo". INEGI. II Censo de Población y Vivienda, 2005. INEGI, México. Conviene señalar que las estimaciones es sobre el grupo de edad 19-24, porque el INEGI agrupa al segmento 20-24, pero que puede ser comparado con el segmento 19-23.

## *b) La sociedad civil y la lucha por las reivindicaciones*

Sin duda alguna, otra de las circunstancias - que pueden ubicarse dentro de la transición que el PND 2001-2006 considera como social - y que hicieron factible la aparición de la UIEM, es la tiene que ver con la reivindicación de diversos sectores de población que se agrupan alrededor de diferentes tipos de demandas como las de orden político, económico, educativo, de justicia social, de reconocimiento jurídico, cultural o identitario.

Lo anterior se puede expresar en movimientos de lo que hoy se ha dado en llamar sociedad civil y que podría definirse de acuerdo al mismo PND como:

(...) organizaciones para la defensa de intereses particulares, de carácter reivindicativo y de ayuda mutua (...) [De tal manera que] las organizaciones de la sociedad civil desempeñan un papel de importancia creciente en asuntos de interés público. En general, los objetivos de estas organizaciones ponen de manifiesto la fuerza con que se busca reivindicar viejos y nuevos derechos de la sociedad y de las personas. Entre ellos, los relacionados con la protección de los derechos humanos, la calidad de vida, la lucha por la preservación del medio ambiente y el desarrollo material, espiritual y profesional de los individuos, principalmente de los más desfavorecidos. (PEF, 2001a: 25)

Sin duda este papel reivindicativo no aparece en el sexenio mencionado, data de mucho tiempo atrás; ya que como lo señala Ramírez (2003: 28): “Durante la década de 1970 se desarrollaron algunas formas de organización y resistencia colectiva (...) Destacan el impacto del movimiento estudiantil de 1968, los inicios de la defensa por la sindicalización de los jornaleros agrícolas en Sinaloa, como parte del movimiento campesino y la participación en el movimiento magisterial del estado de Oaxaca, vinculada a la militancia partidista y a los movimientos sociales del país”.

Asimismo, ante la crisis económica de la década de los años 80 y sus diferentes consecuencias, surgieron diversos tipos de organización que invitaban a la resistencia y a búsqueda de mejores condiciones de vida; lo que posibilitó la agrupación de distintos sectores que hasta la fecha, con mayores o menores modificaciones y cambios en su interior, continúan luchando. De esta manera, puede decirse que desde ese tiempo, existen organizaciones independientes que son capaces de desarrollar una identidad colectiva, una organización y una estrategia que les permite confrontar con cierto grado de eficacia, una situación adversa de deterioro social, desorganización y pobreza (Castillo, *et al.* 2001: 12).

En el caso de la población indígena, como uno de los grupos más desfavorecidos, su lucha también puede ubicarse de acuerdo con el mismo PND (2001a: 25) desde hace cuatro décadas, es decir, en los años 70. Asimismo, siguiendo a Ramírez (2003: 30) se señala que en aquellos años la población de la Mixteca Oaxaqueña a través de líderes sociales y pequeños grupos que coincidieron con las posiciones del Partido Comunista Mexicano, influyó en el movimiento magisterial entre los trabajadores de la educación indígenas, en movilizaciones por la defensa y recuperación de las tierras comunales y en los líderes mixtecos incorporados a la dirigencia de obreros agrícolas en Sinaloa y Baja California.

Sin duda alguna, el movimiento más reciente y de mayor repercusión en términos de la reivindicación de la población indígena, fue el surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, quien movilizó e hizo volver la mirada hacia este sector de la población dada su precaria situación económica, política, de desarrollo y justicia social; es decir, dado su alto grado de marginación y rezago.

El movimiento del EZLN puso en el centro del debate de la realidad chiapaneca el problema de la pobreza y la pobreza extrema, un problema que va más allá de las políticas gubernamentales orientadas a aliviar las tensiones sociales que permitan condiciones mínimas de estabilidad y de autosustentabilidad política (...). (Castillo, *et al.* 2001: 43).

Realidad que no sólo fue y sigue siendo privativa del estado de Chiapas, ya que de acuerdo con el CONAPO (2004: 19, 20) de las 23,577 localidades indígenas de las que es posible estimar el índice de marginación, 60.7% se encuentran en grado de marginación muy alto y las que tienen un grado de marginación alto son 8,209 localidades (34.8%). En suma, 95.5 por ciento de las localidades indígenas tienen marginación alta y muy alta<sup>9</sup>. Localidades que de acuerdo al INEGI (2009: 3) se pueden ubicar principalmente en los estados de Oaxaca que alberga a la mayor cantidad de población hablante de lengua indígena, en él residen 1.1 millones (18.1% del total); Chiapas en segundo lugar con 957 mil hablantes (15.8%) y en tercer lugar Veracruz con 605 mil (10.1%)<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Existen muy pocas localidades indígenas que se encuentran en condiciones de marginación media, únicamente 807 y solamente 258 localidades indígenas tienen marginación baja o muy baja. (CONAPO, 2004: 20)

<sup>10</sup> Puebla y Yucatán tienen entre su población a 549 mil y 538 mil personas que hablan lengua indígena, cifras que significan 9.1% y 9% respectivamente; en los estados de Guerrero, Hidalgo y México se asientan más de 300 mil hablantes. De tal forma que en los ocho estados mencionados (incluyendo Oaxaca, Chiapas y Veracruz) reside el 79% de los hablantes de lengua indígena. (INEGI, 2009: 3)

En este contexto, es posible vincular la lucha de este tipo de poblaciones con uno de los objetivos que persigue la propuesta de atención a la diversidad: la reivindicación de los sectores sociales marginados, la lucha por el reconocimiento de sus derechos, la posibilidad del cambio y la transformación social hacia una sociedad más justa e igualitaria; aspectos que se describieron en el capítulo 3 de este mismo trabajo. Bajo esta mirada, tampoco es difícil relacionar que parte de esta reivindicación tiene que ver con la demanda de acceso a la educación; pero partiendo del reconocimiento de sus diferencias.

El Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 (2001b: 199, 200) en la parte correspondiente a la ampliación de la cobertura con equidad, en el marco del acceso a la educación superior, lo expresa de la siguiente manera:

Recibirán atención especial los proyectos que tengan como objetivo aumentar las oportunidades educativas de jóvenes de segmentos sociales vulnerables y de las mujeres dentro de cada uno de ellos.

Se apoyará la ampliación de la oferta educativa cuidando la inclusión de las diferentes expresiones culturales locales y regionales para dar respuesta a las necesidades de educación de los jóvenes en las regiones y zonas del país tradicionalmente marginadas de la educación superior.

De esta manera, se hace posible o desde la política educativa de la nación se ofrecen las condiciones de posibilidad para hacer factible el surgimiento de nuevas instituciones de educación superior como la UIEM; ya que desde la perspectiva anteriormente descrita es como también se pueden ubicar los considerandos que se incluyen en el decreto de su creación, pues a la letra señalan:

Que el Artículo 2, apartado A, fracción IV, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimiento y todos los elementos que constituyen su cultura e identidad.

Que el Artículo 2, apartado B de la Carta Magna, argumenta que la federación, estados y municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente". (Poder Ejecutivo del Estado, 2003: 1)

De esta manera, es posible decir que a lo largo de varias décadas se han dado una serie de acontecimientos – movimientos de grupos sociales de lucha por la equidad, por los



derechos, por conseguir mejores condiciones de vida – que permitieron el surgimiento de proyectos alternativos y de organización social y política; que se ha plasmado en leyes y en la creación de instituciones, como la UIEM en el ámbito educativo por ejemplo<sup>11</sup>, pero que sin duda también abarcan otras esferas de la vida social del país<sup>12</sup>. Así, “(...) la visibilidad política de pueblos y organizaciones indígenas ha impactado en el sistema político y jurídico nacional al centrar su relación con el Estado-nación, en la exigencia de un orden social y político distinto en el que se reconozca el derecho a la autonomía y se garantice institucionalmente la protección de los derechos colectivos de los pueblos indígenas”<sup>13</sup>. (Ramírez, 2003: 18)

Sin embargo, si bien se han establecido una serie de leyes jurídicas en torno a la reivindicación de los pueblos indígenas y de otros sectores vulnerables del país y han surgido y mantenido diferentes movimientos sociales, con “nuevos actores” - que en palabras de Gutiérrez (2003) hablan del resurgimiento étnico -, todo ello se juega como lo señala esta misma investigadora dentro del estado-nación.

Es decir, en el espacio político del Estado-nación se articula y desarrolla la militancia y la organización ideológica en torno a la conservación, defensa o rescate de etnocentrismos en el marco de autonomías, políticas afirmativas o doble ciudadanía. Así, los múltiples actores étnicos contribuyen a la transformación del Estado-nación moderno, el cual ha ido minimizando tanto sus tendencias de asimilación como su centralidad en una sola hegemonía dominante. **No obstante, la múltiple interacción étnica de hoy, con tendencia de autonomía y equidad, ocurre en el contexto soberano del Estado-nación.** (Gutiérrez, 2003: 14, subrayado del autor)

Lo cual podría interpretarse desde la teoría de los sistemas sociales, como la necesidad de acoplamiento entre las demandas de sectores o actores sociales y los sistemas que conforman y estructuran lo social; es decir, acoplamiento estructural con los sistemas funcionalmente diferenciados de la sociedad que tienen sus propias normas y reglas, que

---

<sup>11</sup> El caso de la UIEM, de acuerdo con la CGEIB, no es ajeno a esto pues: “Estas peticiones se han basado generalmente en propuestas derivadas de movimientos articulados de diferentes pueblos indígenas que buscan la reivindicación de sus derechos fundamentales. **Tal fue el caso de algunos actores clave de las regiones ocupadas por los pueblos mazahua y otomí, ubicadas en el Estado de México**, que a partir de la década de los años setenta del siglo pasado habían analizado cómo los jóvenes integrantes de sus comunidades han enfrentado múltiples obstáculos para acceder a servicios educativos de calidad, y particularmente, las dificultades que padecen para incorporarse a estudios en el nivel superior (...)”. (CGEIB-Dirección de Educación Media Superior y Superior. Proyecto Universidad Intercultural. Página WEB de la CGEIB; Dirección electrónica: <http://eib.sep.gob.mx/>; Fecha de consulta: 10/03/10; subrayado del autor)

<sup>12</sup> Como ejemplo puede verse el texto de Castillo Palma, *et al.* (2001). Pobreza y organizaciones de la sociedad civil, al cual se ha hecho referencia a lo largo de este subapartado. Asimismo, el otro texto que también se ha empleado y que trasciende el ámbito nacional: Ramírez (2003). La reconstrucción de la identidad política del Frente Indígena Oaxaqueño Binacional.

<sup>13</sup> Muestra de ello son las reformas Constitucionales y las leyes sobre los pueblos indígenas, que se nombran en el propio decreto de creación de la UIEM y que son su fundamento jurídico; así como también las referencias expuestas en el capítulo anterior.

son autónomos en su operación, que ponen límites y que por lo mismo, son clausurados en su operación y abiertos al intercambio de información proveniente del entorno (como por ejemplo movimientos de este tipo).

De tal manera que dichos sistemas interactúan permanentemente con el entorno – con los movimientos sociales de reivindicación o en términos de Luhmann (Torres, 2004) con los movimientos de protesta – que los alertan, los sacuden, los irritan, los perturban; pero que no los determinan, ya que los sistemas deciden de manera autónoma qué incorporan del propio entorno. Por lo tanto la decisión de qué incluyen, depende exclusivamente de su estructura de operación y organización; tal como se mencionó en el capítulo 5 en el que se ejemplificó que las situaciones de inclusión/exclusión de orden político o educativo se resuelven en dichos sistemas de acuerdo a sus normas, a sus criterios, a su estructura de organización, a su función social dentro del conjunto de los sistemas sociales.

Sin duda alguna, los movimientos de la sociedad civil – el entorno – ofrecen los elementos y sacuden a los sistemas, en este caso al educativo, para que puedan surgir nuevas leyes, nuevos modelos y propuestas que se vuelven una condición de posibilidad para que surjan instituciones de educación superior como la UIEM, que como se verá en el siguiente apartado, tiene sus peculiaridades que la distinguen de otras universidades.

*c) La situación de marginación en el país, en el Estado de México y en el municipio de San Felipe del Progreso*<sup>14</sup>

*c.1) La marginación en el país*

Por el aspecto anteriormente expuesto, es conveniente y quizás obligado explicitar la situación de marginación que tiene tanto el país, como el Estado de México y el municipio

---

<sup>14</sup> Se hará alusión a la marginación porque este concepto indica las formas de exclusión (lo cual se vincula con la importancia de la categoría expuesta en el capítulo 1) y su intensidad en el país. Así, de acuerdo a CONAPO (2006: 15, subrayado del autor) la marginación es un: “fenómeno estructural múltiple que valora dimensiones, formas e intensidades de **exclusión** en el proceso de desarrollo y disfrute de sus beneficios”. Conviene decir que las formas que toma la exclusión ya fueron expuestas en el capítulo 1 (pie de página no. 7); sobre la intensidad, ésta se mide a partir de porcentajes; así por ejemplo, en el ámbito educativo se hace referencia al *porcentaje de población de 15 años y más que es analfabeta*; en el rubro de vivienda es *porcentaje de la población sin agua entubada* o en el de ingreso *porcentaje de población con ingresos hasta dos salario mínimos*. (Ver anexo I, para las intensidades completas por cada dimensión y forma)

de San Felipe del Progreso, puesto que se vincula directamente con la lucha por la reivindicación de los sectores vulnerables que padecen exclusión; que a su vez se puede relacionar con la situación demográfica, en el sentido de los retos que representa ampliar la cobertura educativa, ofrecer fuentes de empleo, distribución equitativa del ingreso y la participación ciudadana entre otros aspectos. De tal manera que la marginación, de acuerdo a los argumentos que se vienen presentando, puede considerarse otro de los factores que hicieron posible el surgimiento de la UIEM.

En este contexto, conviene iniciar señalando las brechas entre los sectores ricos y pobres de la población mexicana, ya que de acuerdo al Programa Nacional de Educación (PEF, 2001b: 35, subrayado del autor) "(...) tampoco puede ocultarse el hecho de que la mayoría de las personas no ha podido adaptarse a la velocidad de las transformaciones – económicas -. Muchos han sido marginados del proceso. **El cambio de modelo económico no ha disminuido las relaciones desiguales entre los mexicanos, por el contrario, las ha acentuado**".

De tal forma que los diferentes modelos económicos han dejado situaciones de desigualdad y de rezago: "(...) que hoy se reflejan en el hecho de que más de una de cada dos personas ocupadas (53.9%) recibe ingresos de dos salarios mínimos o menos; alrededor de una de cada cuatro personas de 15 años o más (28.5%) carece de escolaridad o no terminó la primaria; una de cada siete (14.8%) reside en vivienda con piso de tierra, y algo más de una de cada diez no cuenta en su casa con servicio de agua entubada (11.2%)". (PEF, 2001a: 21)

Los datos referidos muy bien pueden considerarse como aspectos que remiten a la marginación, ya que de acuerdo con el CONAPO (2006: 15), los indicadores para construir un índice en este sentido están en relación con cuatro dimensiones socioeconómicas: la educación, que se mide en analfabetismo y población sin primaria completa; la vivienda, en el que se incluyen hogares sin agua entuba, sin drenaje o servicio sanitario exclusivo, piso de tierra, sin energía eléctrica y con algún nivel de hacinamiento; los ingresos monetarios medidos a partir de la percepción de hasta dos salarios mínimos y la distribución de la población en localidades con menos de 5,000 habitantes.

De esta manera, una de las categorías que dan cuenta o que permiten acercarse a conocer las condiciones de vida de la población, es sin duda alguna la marginación y desde luego, no hay que olvidar su contraparte, la no marginación o el desarrollo que se tiene; ya que para indicar alguna de ellas, es necesario tener la otra como punto de referencia. Así, conviene presentar el índice de marginación que tiene el país<sup>15</sup>; ya que como en otros aspectos, existen disparidades en los grados de desarrollo notorias que conducen a extremos, es decir, zonas con un progreso alto y otras con carencias impresionantes.

En el siguiente cuadro se puede apreciar esta situación y el grado de marginación que tiene las entidades federativas; así como el lugar que ocupan en el contexto nacional<sup>16</sup>.

| <b>Cuadro 6.<br/>Grado de marginación por entidad federativa y lugar<br/>que ocupa en el contexto nacional, 2005</b> |                        |                              |                             |  |
|--|------------------------|------------------------------|-----------------------------|--|
| <b>Entidad federativa</b>  | <b>Población total</b> | <b>Índice de marginación</b> | <b>Grado de marginación</b> | <b>Lugar que ocupa en el contexto nacional</b> |
| Guerrero   | 3,115,202              | 2.41213                      | Muy alto                    | 1  |
| Chiapas  | 4,293,459              | 2.32646                      | Muy alto                    | 2  |
| Oaxaca   | 3,506,821              | 2.12936                      | Muy alto                    | 3  |
| Veracruz   | 7,110,214              | 1.07674                      | Alto                        | 4  |
| Hidalgo  | 2,345,514              | 0.75057                      | Alto                        | 5  |
| San Luis Potosí  | 2,410,414              | 0.65573                      | Alto                        | 6  |
| Puebla   | 5,383,133              | 0.63482                      | Alto                        | 7  |
| Campeche   | 754,730                | 0.55876                      | Alto                        | 8  |
| Tabasco  | 1,989,969              | 0.46224                      | Alto                        | 9  |
| Michoacán  | 3,966,073              | 0.45654                      | Alto                        | 10   |
| Yucatán  | 1,818,948              | 0.43144                      | Alto                        | 11   |
| Nayarit  | 949,684                | 0.19052                      | Medio                       | 12   |
| Zacatecas  | 1,367,392              | 0.15999                      | Medio                       | 13   |
| Guanajuato   | 4,893,812              | 0.09191                      | Medio                       | 14   |
| Durango  | 1,509,117              | -0.01884                     | Medio                       | 15   |
| Tlaxcala   | 1,068,207              | -0.12922                     | Medio                       | 16   |
| Querétaro  | 1,598,139              | -0.14165                     | Medio                       | 17   |
| Sinaloa  | 2,608,442              | -0.14817                     | Medio                       | 18   |

<sup>15</sup> “El índice de marginación es una medida-resumen que permite diferenciar los estados y municipios del país según el impacto global de las carencias que padece la población como resultado de la falta de acceso a la educación, la residencia en viviendas inadecuadas, la percepción de ingresos monetarios insuficientes y las relacionadas con la residencia en localidades pequeñas. [Así], el índice de marginación es una medida sencilla y sintética que permite diferenciar entidades federativas y municipios según el impacto global de las carencias que comprometen la calidad de vida de la población”. (CONAPO, 2006: 9 y 309)

<sup>16</sup> De acuerdo con CONAPO (2006: 328), el índice de marginación se descompone en cinco grados: muy alto, alto, medio, bajo y muy bajo; la gradación se hace de acuerdo con la síntesis de las nueve formas de exclusión social que se presentan. Dichas formas están contenidas en el *Cuadro 1. Esquema conceptual de la marginación*, que se incluye como anexo I.

|                     |                   |                 |             |           |
|---------------------|-------------------|-----------------|-------------|-----------|
| Quintana Roo        | 1,135,309         | -0.31569        | Bajo        | 19        |
| Morelos             | 1,612,899         | -0.44346        | Bajo        | 20        |
| <b>México</b>       | <b>14,007,495</b> | <b>-0.62211</b> | <b>Bajo</b> | <b>21</b> |
| Tamaulipas          | 3,024,238         | -0.68338        | Bajo        | 22        |
| Chihuahua           | 3,241,444         | -0.68411        | Bajo        | 23        |
| Baja California Sur | 512,170           | -0.71946        | Bajo        | 24        |
| Colima              | 567,996           | -0.73788        | Bajo        | 25        |
| Sonora              | 2,394,861         | -0.74955        | Bajo        | 26        |
| Jalisco             | 6,752,113         | -0.76871        | Bajo        | 27        |
| Aguascalientes      | 1,065,416         | -0.95352        | Bajo        | 28        |
| Coahuila            | 2,495,200         | -1.13709        | Muy bajo    | 29        |
| Baja California     | 2,844,469         | -1.25336        | Muy bajo    | 30        |
| Nuevo León          | 4,199,292         | -1.32611        | Muy bajo    | 31        |
| Distrito Federal    | 8,720,916         | -1.50487        | Muy bajo    | 32        |

Fuente: elaboración propia con base en CONAPO (2006). “Cuadro A. 2. Población total, indicadores socioeconómicos, índice y grado de marginación y lugar que ocupa en el contexto nacional por entidad federativa, 2005” en CONAPO. Índices de marginación, 2005. CONAPO, México.

Del cuadro anterior conviene destacar que existen 3 estados con un grado muy alto de marginación, 8 con grado alto, 7 con grado medio, 10 con grado bajo y sólo 4 con muy bajo grado de marginación. A partir de estos datos, se hacen observables las brechas entre las entidades del país.

La intención de emplear el grado de marginación para describir la situación en la que se encuentra el Estado de México y dentro de éste, el municipio de San Felipe del Progreso, se debe esencialmente a dos cosas:

- ♦ La primera tiene que ver con la posibilidad de observar no sólo el aspecto de la marginación, sino también su contraparte; de tal manera que se pueda considerar una unidad de la diferencia: desarrollo/marginalidad, que de acuerdo con el esquema teórico que se está empleando en la investigación, permite acercarse a hacer descripciones más acordes con lo que ocurre en la sociedad de hoy.
- ♦ La segunda es porque de acuerdo con el CONAPO, la marginación esta relaciona con la economía, la pobreza y la exclusión<sup>17</sup>; aspectos que se vinculan con el análisis del fenómeno de la exclusión. (Littlewood, *et al.* 2005)

<sup>17</sup> La exclusión CONAPO (2006:11) la define como: “(...) un fenómeno estructural que se origina en la modalidad, estilo o patrón histórico de desarrollo; ésta se expresa, por un lado, en la dificultad para propagar el progreso técnico en el conjunto de la estructura productiva y en las regiones del país, y por el otro, en la exclusión de grupos sociales del proceso de desarrollo y del disfrute de sus beneficios”.

Esto último adquiere especial relevancia, porque se relaciona con una de las demandas y luchas de la sociedad civil: mejorar las condiciones de vida, búsqueda de equidad y justicia social, como ya se mencionó. Por tal motivo, vale la pena señalar o describir cual es el índice de marginación del municipio en el que se encuentra la UIEM de manera particular y de manera más amplia, lo que corresponde al Estado de México; a fin de ver en ello, otra condición que hace posible la creación de esta universidad en el espacio geográfico donde se localiza.

### *c.2) Grado de marginación estatal*

Uno de los principales aspectos a destacar, es que el Estado de México – tal como se pudo apreciar en el cuadro anterior - presenta un grado de marginación bajo, tanto para el año 2000 como para el 2005 (CONAPO, 2001, 2006). En este marco, conviene señalar que de acuerdo al índice de marginación 2005, si bien todas las entidades y por consiguiente el país, tuvo mejoría en todos los indicadores que se toman en cuenta para calcular dicho índice; los grados de marginación de las entidades federativas no tuvieron cambios significativos como lo señala la propia institución:

No obstante los progresos anteriores, ningún estado logró moverse hacia el grupo con muy bajo grado de marginación, donde continúan ubicándose las mismas cuatro entidades que en el año 2000 (Distrito Federal, Nuevo León, Baja California y Coahuila). (CONAPO, 2006: 30)

Así, el Estado de México ocupa el lugar 21 en el país dentro del conjunto de las 32 entidades que lo conforman<sup>18</sup>. En consecuencia, es importante destacar que si bien el Estado de México se encuentra en un grado de marginación bajo - posee un desarrollo que le permite el disfrute de beneficios y el alejamiento de situaciones de exclusión -; se encuentra más cerca del grado de marginación medio que del muy bajo, lo que podría significar pérdida de beneficios y acercamiento a situaciones de exclusión.

El grado de marginación bajo que presenta la entidad se debe a que en las dimensiones de educación, vivienda, ingreso y distribución de la población en localidades pequeñas de

---

<sup>18</sup> El lugar que se designa va en orden descendente con respecto al mayor grado de marginación, de tal manera que la entidad no. 1 es Guerrero que tiene un muy alto grado de marginación y el lugar 32, o sea el último, lo ocupa el Distrito Federal, que tiene un muy bajo grado de marginación.

menos de 5,000 habitantes; existe un crecimiento o avance considerable que incluso supera el promedio nacional y que por lo tanto, como se señaló anteriormente, lo aleja de las situaciones de exclusión y lo acerca al disfrute de los beneficios generados por los diferentes sistemas sociales. Esto se puede ver en el siguiente cuadro.

| <b>Cuadro 7.</b>  |  |                 |                      |                                 |
|---|--|-----------------|----------------------|---------------------------------|
| <b>Comparativo de indicadores socioeconómicos Nacional y Estado de México, 2005</b> |  |                 |                      |                                 |
| <b>Dimensión socioeconómica</b>   | <b>Indicadores</b>   | <b>Nacional</b> | <b>Estado México</b> | <b>Edo. México vs. Nacional</b> |
| <b>Educación</b>  | % Población analfabeta de 15 años o más                      | 8.37            | 5.32                 | -3.05                           |
|   | % Población sin primaria completa de 15 años o más           | 23.1            | 16.4                 | -6.7                            |
| <b>Vivienda</b>   | % Ocupantes en viviendas sin drenaje ni servicio sanitario   | 5.34            | 4.76                 | -0.58                           |
|   | % Ocupantes en viviendas sin energía eléctrica               | 2.49            | 0.96                 | -1.53                           |
|   | % Ocupantes en viviendas sin agua entubada                   | 10.14           | 6.04                 | -4.1                            |
|   | % Viviendas con algún nivel de hacinamiento                  | 40.64           | 41.46                | 0.82                            |
|   | % Ocupantes en viviendas con piso de tierra                  | 11.48           | 6.04                 | -5.44                           |
| <b>Ingresos</b>   | % Población ocupada con ingresos de hasta 2 salarios mínimos | 45.3            | 41.18                | -4.12                           |
| <b>Distribución de la población</b>   | % Población en localidades con menos de 5000 habitantes      | 28.99           | 18.63                | -10.36                          |

Fuente: elaboración propia con base en CONAPO (2006). “Cuadro A. 2. Población total, indicadores socioeconómicos, índice y grado de marginación y lugar que ocupa en el contexto nacional por entidad federativa, 2005” en CONAPO. Índices de marginación, 2005. CONAPO, México.

Como se puede ver, en todos los indicadores señalados, el Estado de México presenta porcentajes menores a los nacionales (con excepción de viviendas con algún nivel de hacinamiento que tiene un 0.82% más); lo que equivale a decir que tiene una mayor grado de desarrollo. De esta manera, los datos presentados permiten decir que hay una distancia entre la entidad y el país que va del 0.58% hasta 10.36% de diferencia. Este último porcentaje puede considerarse el más sobresaliente y está en referencia a la distribución de la población en localidades menores de 5,000 habitantes; lo que viene a indicar que la

entidad es prácticamente urbana, ya que sólo el 18.63% de su población viven en localidades de menos de 5,000 habitantes.

Sin embargo, a pesar de estos números que sitúan al Estado de México como una entidad con un grado de marginación bajo, la situación a su interior - como se verá enseguida - indica disparidades; lo cual, no es otra cosa que el reflejo de las condiciones en las que se encuentra el país.

### *c.3) Grado de marginación municipal: la situación de San Felipe del Progreso*

San Felipe del Progreso presenta un grado de marginación alto, ocupando el 5º lugar dentro de los 125 que conforman la entidad y el 648 si se consideran los 2,454 municipios totales que integran el territorio nacional<sup>19</sup>. Conviene señalar que dicho municipio para el 2000, se encontraba en el lugar 3; o sea que disminuyó un poco la marginación, pero sigue siendo alta; aunque a nivel nacional se ubicó en una mejor posición, pues en el año 2000 se encontraba en el lugar 428. (CONAPO, 2001)<sup>20</sup>

El municipio de San Felipe del Progreso se encuentra en la Región de Atlacomulco (clasificación de CONAPO, 2006: 172) cercano a los Estados de Michoacán y Querétaro. En dicha región se encuentran 19 municipios de los 125 que integran el Estado de México; 11 de ellos tienen un índice de marginación alto, 6 medio y únicamente 2 presentan un índice de marginación bajo, como se puede observar en el mapa que se incluye como anexo III.

Por lo tanto, se puede considerar a esta región como una de las que presenta un bajo desarrollo o un nivel alto de marginación, en general; lo que contrasta con el grado de marginación bajo que presenta la entidad. Para ilustrar los contrastes a nivel del estado, se

---

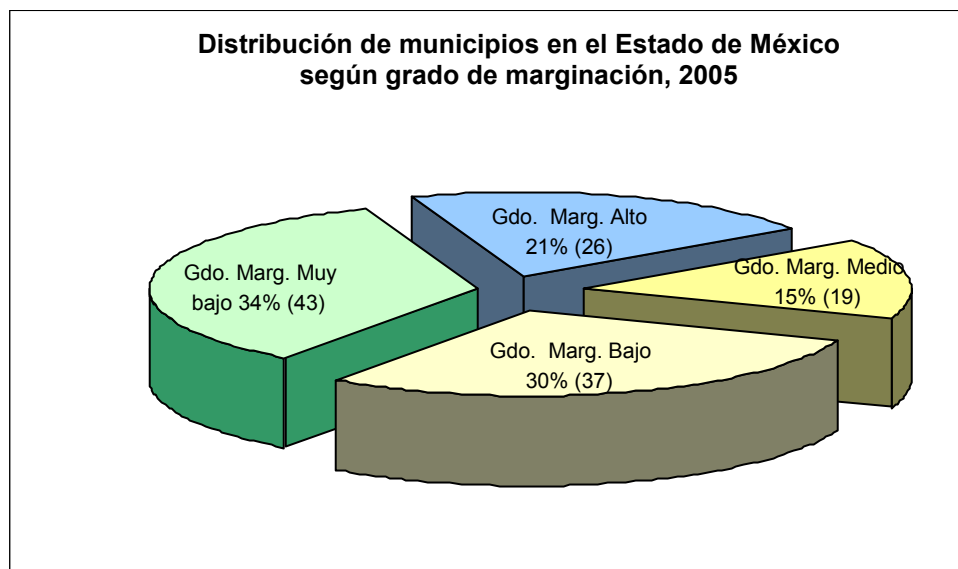
<sup>19</sup> Nuevamente, la asignación como ya se mencionó en el pie de página anterior, va del mayor grado de marginación (muy alto) al menor (muy bajo grado de marginación).

<sup>20</sup> CONAPO (2001). "Cuadro B.15. México: Población total, indicadores socioeconómicos, índice y grado de marginación, lugar que ocupa en el contexto nacional y estatal por municipio, 2000", en CONAPO. Índices de marginación, 2000. México



presenta la siguiente gráfica que ilustra la distribución de los municipio en función de su grado de marginación<sup>21</sup>.

Gráfica 2



Fuente: elaboración propia con base en CONAPO (2006). “Cuadro B.15. México: Población total, indicadores socioeconómicos, índice y grado de marginación, lugar que ocupa en el contexto nacional y estatal por municipio, 2005”, en CONAPO. Índices de marginación, 2005. CONAPO, México.

Como se puede apreciar, dentro del estado de México no hay municipios que presenten un grado de marginación muy alto, están los de marginación alta que representan menos de un cuarto del total (21% -26 mpios.); en el lado opuesto, se encuentra más de un cuarto – que bien se puede considerar un tercio de los municipios - presentando un grado de marginación muy bajo, por lo tanto tienen un buen nivel de desarrollo. Si se conjuntan los municipios con muy bajo grado y bajo grado de marginación, se tiene que prácticamente dos tercios de los municipios que integran el Estado de México presentan esa situación; de ahí que éste tenga un grado de marginación bajo en general.

Pero como se ha mencionado, existen disparidades. A continuación se presentan un cuadro comparativo entre el país, el Estado de México y el municipio de San Felipe del Progreso, en el que se podrán apreciar los indicadores que muestran porque dicho municipio tiene un alto grado de marginación.

<sup>21</sup> Dado el número de municipios que integran la entidad, en el anexo IV se indica su orden o clasificación en función del grado de marginalidad que presentan.

| <b>Cuadro 8. Comparativo de indicadores socioeconómicos Nacional, Estado de México y municipio de San Felipe del Progreso (SFP), 2005</b> |  |                 |                      |                      |                     |                       |
|---|--|-----------------|----------------------|----------------------|---------------------|-----------------------|
| <b>Dimensión socioeconómica</b>   | <b>Indicadores</b>   | <b>Nacional</b> | <b>Estado México</b> | <b>Municipio SFP</b> | <b>SFP vs. Nac.</b> | <b>SFP vs. EdoMex</b> |
| <b>Educación</b>  | % Población analfabeta de 15 años o más                      | 8.37            | 5.32                 | 20.66                | <b>12.29</b>        | <b>15.34</b>          |
|   | % Población sin primaria completa de 15 años o más           | 23.1            | 16.4                 | 45.85                | <b>22.75</b>        | <b>29.45</b>          |
| <b>Vivienda</b>   | % Ocupantes en viviendas sin drenaje ni servicio sanitario   | 5.34            | 4.76                 | 38.48                | <b>33.14</b>        | <b>33.72</b>          |
|   | % Ocupantes en viviendas sin energía eléctrica               | 2.49            | 0.96                 | 6.95                 | 4.46                | 5.99                  |
|   | % Ocupantes en viviendas sin agua entubada                   | 10.14           | 6.04                 | 33.25                | <b>23.11</b>        | <b>27.21</b>          |
|   | % Viviendas con algún nivel de hacinamiento                  | 40.64           | 41.46                | 64.57                | 23.93               | 23.11                 |
|   | % Ocupantes en viviendas con piso de tierra                  | 11.48           | 6.04                 | 24.43                | <b>12.95</b>        | <b>18.39</b>          |
| <b>Ingresos</b>   | % Población ocupada con ingresos de hasta 2 salarios mínimos | 45.3            | 41.18                | 55.82                | 10.52               | 14.64                 |
| <b>Distribución de la población</b>   | % Población en localidades con menos de 5000 habitantes      | 28.99           | 18.63                | 94.56                | <b>65.57</b>        | <b>75.93</b>          |

Fuente: elaboración propia con base en CONAPO (2006). “Cuadro A. 2. Población total, indicadores socioeconómicos, índice y grado de marginación y lugar que ocupa en el contexto nacional por entidad federativa, 2005” y “Cuadro B.15. México: Población total, indicadores socioeconómicos, índice y grado de marginación, lugar que ocupa en el contexto nacional y estatal por municipio, 2005”, en CONAPO. Índices de marginación, 2005. CONAPO, México.

Como se puede apreciar, al contrastar los porcentajes para cada uno de los indicadores que se integran el índice de marginación, los que presenta el municipio de San Felipe del Progreso son mayores a los nacionales y desde luego a los estatales. Así, los tres que más sobresalen por la distancia que tienen son: a) población que vive en localidad con menos de 5,000 habitantes, el municipio esta por encima del Estado de México en prácticamente un 76% y de la nación en un 66%; b) ocupantes en viviendas sin drenaje ni servicio sanitario, ubicándose prácticamente en 34% por arriba de la entidad y 33% del país; c) población sin primaria completa de 15 años y más, que supera al estado en un 29% y a la nación en un 23%.

Otros indicadores que también son dignos de mencionar son los siguientes: ocupantes en viviendas sin agua entubada, el municipio de San Felipe del Progreso está 27% por arriba del estado y 23% del nacional; ocupantes en viviendas con piso de tierra, 18% por encima de la entidad y 13% del país y finalmente, población analfabeta de 15 años y más supera al estado de México por 15 puntos porcentuales y a la República Mexicana en 12%.

Esto es lo que da cuenta del estado de marginación que tiene el municipio de San Felipe del Progreso en donde se encuentra ubicada la UIEM y que se refleja en los considerandos de su *Decreto de creación*, como lo señalan las siguientes referencias:

Que el Plan de Desarrollo del Estado de México, 1999-2005, reconoce que la educación es un factor decisivo para el mejoramiento individual y colectivo de los mexiquenses, para combatir la pobreza extrema, dignificar la vida urbana, modernizar y preservar la vida rural y dinamizar la economía como palanca de un desarrollo sostenido más justo.

Que (...) existen en la entidad diversas culturas, que se asientan en zonas altamente deficitarias en servicios, con perfiles y vocaciones regionales heterogéneas que demanda una oferta de servicios educativos en áreas específicas del conocimiento y a través de modelos innovadores. (Poder Ejecutivo del Estado, 2003: 3)

A partir de esto, se puede decir que la situación de marginación que hay en el país y en el Estado de México en general, pero particularmente en el municipio de San Felipe del Progreso, es otro de los factores que influyen o para utilizar el lenguaje de la teoría de sistemas, que irritan, perturban al sistema educativo y ofrecen las condiciones de materialidad que contribuyen a la creación de la universidad.

#### *d) La política educativa del sexenio 2000-2006*

En el ámbito de la llamada transición política, de acuerdo a la visión del nuevo régimen de gobierno, se puede ubicar la apertura para la creación de nuevas instituciones de educación superior en el marco de hacer justicia a los pueblos y regiones tradicionalmente atrasados del país. Esta visión viene señalada en el objetivo de la *Comisión para el Desarrollo Social y Humano*, que la administración federal del sexenio mencionado expone en el Plan Nacional de Desarrollo (PEF, 2001a: viii, ix):

La Comisión para el Desarrollo Social y Humano tiene como objetivo central coordinar las inversiones en justicia social, eliminar los desequilibrios sociales extremos y procurar una vida digna para todos, promoviendo la iniciativa individual y colectiva de

los mexicanos, en especial para aquellos que, por tiempo inmemorial, aguardan la justicia y cotidianamente sufren la miseria, el abandono, la ignorancia y la violencia. (...) Transformemos al México de la injusticia y de la miseria en el México de la inclusión y la prosperidad.

Para lograr este objetivo – junto con los propuestos para las otras dos comisiones (de Crecimiento con Calidad y de Orden y Respeto) - la educación se señala como el punto clave para ello: “La educación es la verdadera palanca para el progreso individual, la mejor avenida para la movilidad social, y la estrategia adecuada para ganar nuestro futuro. La educación será la columna vertebral de mi gobierno (...) [Así], para construir este nuevo México necesitamos poner el país al día. Al día en materia económica, en materia de desarrollo social y humano, en materia de orden y respeto, en materia de buen gobierno y finanzas públicas sanas; pero sobre todo, necesitamos poner al país al día en materia educativa”. (PEF, 2001a: ix, x)

Sobre esta visión del Estado, baste sólo el siguiente comentario: desde hace más de tres décadas, diversos investigadores han mostrado los límites de la educación respecto a que sea la palanca del desarrollo, de la democracia, de la justicia y la igualdad social, de la erradicación de la pobreza y la eliminación de la marginación. Al respecto, en el capítulo 3 de este mismo trabajo se hacen varias reflexiones y se remite a la literatura correspondiente. Además, desde el análisis que se está haciendo en esta investigación fundamentada en la teoría de sistemas, el sistema educativo tiene límites impuestos desde sí mismo, es decir, desde su operar, desde su estructura organizativa, desde su función, desde su autopoiesis; condiciones que también ya fueron señaladas en el capítulo antes referido, destacándose además la inexistencia de relaciones de determinación entre los sistemas, o entre éstos y el entorno o viceversa.

Sin embargo, para el propósito trazado respecto a ubicar las condiciones que hicieron posible el surgimiento de nuevas instituciones, es importante rescatar esta visión; ya que en el marco de la política pública del Estado y en concreto, de la política educativa definida para el sistema educativo, ella ofrece o es el cobijo y respaldo institucional más que suficiente para permitir la creación de nuevos establecimientos educativos. Podría decirse que se cuenta con el aval del sistema mismo para ello; sin el cual muy probablemente no se lograría.

Así, este tipo de política pública se convierte en la instancia de entrada que permite el surgimiento de nuevas unidades académicas de tipo superior, como la UIEM; tal como se demuestra en el siguiente considerando expuesto en el decreto de creación de dicha universidad, que viene acompañado de la referencia al PNE 2001-2006 que abre la posibilidad de crear nuevas instituciones para ampliar la cobertura en dicho nivel educativo.

Respecto a los considerandos se tiene:

Que la Universidad intercultural se crea para ofrecer opciones de educación superior que sean pertinentes a las necesidades de los pueblos indígenas, y que contribuya a alcanzar los objetivos y metas de cobertura y equidad en el acceso, calidad educativa, y generación de proyectos formativos innovadores que se plantean en el Programa Nacional de Educación. (Poder Ejecutivo del Estado, 2003: 2)

Pero, ¿qué es lo que plantea dicho programa? El Programa Nacional de Educación 2001-2006 podría decir que promueve y de cierta manera certifica el nacimiento de este tipo de instituciones, cuando expresa - en la parte correspondiente a la ampliación y diversificación de las oportunidades de acceso a la educación superior – la necesidad y conveniencia de:

Equilibrar la cobertura geográfica y atender áreas de interés para el desarrollo del país apoyando proyectos que busquen la ampliación de la matrícula de educación superior pública en:  
Instituciones innovadoras que atiendan las necesidades regionales con un enfoque de interculturalidad; que estén en posibilidad de atender con pertinencia a números crecientes de estudiantes provenientes de las diversas culturas indígenas del país; y que incluyan entre sus objetivos el desarrollo de lenguas y culturas indígenas, y el desarrollo étnico y regional. (PEF, 2001b: 201)

Esto es importante de resaltarlo, porque en el sexenio anterior como ya se mencionó, la política educativa se centró en la educación básica; baste recordar que si bien se señalaba la importancia de todos los niveles, por cuestiones de éticas, jurídicas y de eficacia la prioridad estaba en este nivel educativo. Así, este viraje en términos de política educativa tiene sus repercusiones y lo más importante, ofrece el respaldo y reconocimiento del sistema educativo para el surgimiento de nuevas instituciones de educación superior.

En esta perspectiva, se puede decir que dicho sistema considera la información proveniente del entorno codificada en términos demográficos – población joven de 19 a 23 o 24 que puede demandar estudios de tipo superior-; en términos de la reivindicación de sectores vulnerables - que reclaman diferentes tipos de derechos y servicios, entre los cuales se

encuentra el educativo - y en términos de atender a necesidades regionales - que buscan el desarrollo étnico, cultural y regional – y la procesa de acuerdo a sus normas y criterios para ponerlos como aspectos importantes a considerar, a fin de hacer viable el nacimiento de nuevas universidades.

En este contexto, una política de Estado con la directriz antes expuesta se convierte en el elemento aglutinador - que bajo el amparo del sistema educativo - permite el surgimiento de instituciones que tratan de dar respuesta a la demanda de estudios de nivel superior, a la lucha por las reivindicaciones y a mejorar las condiciones de vida de la población, como lo muestra otro de los considerandos que se presenta en el decreto de creación de la UIEM:

Que el Estado, a través de esta Universidad, se significará por incursionar en modelos educativos de vanguardia, congruentes con las necesidades sociales y productivas locales, estatales y regionales y que una institución de este tipo, contribuirá en forma importante al desarrollo económico y social de las diversas comunidades culturales de la entidad, formando profesionistas de excelencia y con alto nivel de competitividad. (Poder Ejecutivo del Estado, 2003: 3)

De esta manera, el sistema educativo se acopla con el entorno en función de su propia estructura de organización, de su código de operación, de su autopoiesis y recoge información de éste procesándola y transformándola a partir de su clausura de operación que lo distingue del entorno mismo y le permite tomar las decisiones que considera permitentes para seguir operando, para seguir produciendo y reproduciéndose a sí mismo, para seguir cumpliendo con su función.

Así, el entorno incentiva las potencialidades del sistema educativo y éste define y plasma en sus documentos rectores, las pautas que permiten el nacimiento de nuevas instituciones educativas; esta posibilidad es factible de realizarse, dado que al interior de dicho sistema se define una política o se toman las decisiones que tiendan a la ampliación de la cobertura en el nivel superior, con énfasis en los que menos tienen o que se les dificulta acceder, permanecer y concluir los estudios de este nivel educativo. Ello se constata con el siguiente considerando también contenido en el *Decreto de creación* de la UIEM.

(...) el reto consiste en ampliar y diversificar las oportunidades de acceso a la educación superior y acercar la oferta educativa a los grupos sociales en situación de desventaja, así como a la población indígena del país. La atención adecuada a demandas de formación y atención a la realidad de los pueblos indígenas requiere de

instituciones que atiendan la diversidad lingüística y cultural. (Poder Ejecutivo del Estado, 2003: 2)

Esto es importante no pederlo de vista, porque podría pensarse que sólo por la voluntad o la presión de las organizaciones y movimientos sociales o la del incremento de población o los índices de marginación se pueden definir las cosas; esto no es así, ya que como lo señaló Gutiérrez (2003) todo ello ocurre en el contexto de un Estado-nación que está estructurado por diversos sistemas sociales diferenciados, que desarrollan una función específica dentro de él marcando límites y alcances. Lo cual significa el establecimiento de una serie de acoplamientos estructurales entre el entorno y el sistema, en este caso el educativo para hacer factible la creación de la UIEM.

En esta perspectiva, vale la pena insistir en que desde la propuesta de la teoría de sistemas, son éstos mismos los que definen qué realizan o desarrollan y que no. Esto se decide en el seno de los propios sistemas, en este caso el educativo, sobre la base de sus propias estructuras de organización, de código de operación y de su sentido comunicativo que orienta sus expectativas y comportamientos, que lo hace actualizarse y potencializarse; en este marco, la UIEM puede considerarse como una expresión de ello.

### ***3. No hay una causa única en la creación de la UIEM: a manera de cierre***

Dado lo expuesto anteriormente, podría decirse que ninguno de los aspectos descritos puede considerarse como el factor central en la creación de la universidad, ya que cada uno de ellos jugó un papel que la hizo posible. Además, se van concatenando de tal manera que llegan a establecer una red de relaciones, en la que ninguno de ellos es el componente principal y más bien se constituyen en elementos que se van correlacionando hasta llegar a ser – en conjunto –, la condición de posibilidad para el surgimiento de la institución.

En este contexto, se da una conjugación que en un momento determinado de la dinámica social y en particular, de la dinámica y evolución del sistema educativo, hacen posible la elaboración de lineamientos que conducen a la creación de nuevas instituciones de educación superior con características particulares, como es el caso de la UIEM. En

palabras de Luhmann (1991: 42) se podría decir que hay “(...) algunas causas, no todas, que se hacen necesarias para producir efectos determinados. Estas causas pueden, además, ponerse bajo el control del sistema”.

Así, cada uno de los elementos que conforman este contexto - que sin duda no son los únicos, pero son los más sobresalientes en el marco de los cambios que experimentaba el país a inicios del año dos mil -, son los que conjugados en el tiempo y bajo el control del sistema educativo hacen factible el nacimiento de la institución. En esta perspectiva, conviene citar nuevamente a Luhmann (1991: 42): “Puede suceder que en el curso de la evolución (o posteriormente, con ayuda de la planificación) se reúnan un conjunto de „causas productivas”<sup>22</sup> y así se esté ante la factibilidad de asociarlas a causas adecuadas del entorno”.

En esta perspectiva, sería difícil sostener que la creación de la UIEM se debe exclusivamente a los 40 años de lucha de los sectores marginados por su reivindicación y derechos fundamentales, entre ellos la educación; o bien, que su creación está en función solamente del aumento de la población con posibilidades de demandar educación de tipo superior, pues a pesar de que existen sectores que no han tenido la oportunidad de estar en el sistema educativo, éste ha tenido avances significativos como lo señala el PNE 2001-2006 (2001b) en educación media superior y superior. O bien, que dado el grado de marginación general que tiene el país y que se acentúa en algunas entidades y municipios - como el de San Felipe del Progreso donde se ubica la UIEM, aunque el Estado de México tenga un grado de marginación bajo -, se resolvió construir esta nueva universidad; o simplemente, porque la política educativa decidió que era el tiempo de crear nuevas instituciones independientemente de lo que sucede a su alrededor.

Más bien, lo que se sostiene al presentar estas referencias, es que todo ello entra en juego y en un momento determinado del tiempo, del desarrollo de los sistemas sociales se relacionan, se conjugan y hacen posible el surgimiento de la institución – la producción de efectos determinados, para utilizar el lenguaje de la teoría de sistemas -; no como un suceso

---

<sup>22</sup> La producción, en el contexto de la teoría de sistemas, es conveniente entenderla en el marco de la selección y de las ventajas que esto conlleva: “Sólo cuando se renuncia, y precisamente porque se renuncia, a dominar la totalidad de las causas, se llega a abstracciones que se pueden llevar a cabo de una manera autoorganizada y autorreproductiva”. (Luhmann, 1991: 42)



totalmente deliberado o planificado, sino más bien como un acto de evolución del sistema educativo que considera y parte de diversas circunstancias, que al conjuntarse hacen posible este acontecimiento.

Por ello se comenta que los elementos descritos, al conjugarse hacen probable la edificación de la institución; con el sólo índice de marginación alto que tiene el municipio de San Felipe del Progreso o con la sola presencia de la población indígena, no se logra esta acción. En este contexto, el sistema recoge la información proveniente del entorno y la transforma para proponer dentro de sus atribuciones, de sus funciones, de sus probabilidades; la creación de nuevas unidades académicas como la UIEM.

En esta perspectiva, es posible indicar como lo señala Luhmann (1991: 14) que se está “(...) en un mundo y una sociedad concebidos acéntricamente”; es decir, que en la sociedad contemporánea se presentan hechos sociales que carecen de centro, que son policontextuales y cuya característica principal, es que no hay un elemento que sea enteramente responsable del resultado obtenido o que tenga mayor peso que otros; porque todos tienen una función particular que permite o no el logro del objetivo propuesto. De tal manera que se convierten en condiciones de posibilidad bajo el amparo de un sistema que los transforma en información útil para él, los controla, los organiza y conjunta y mediante sus operaciones, hace plausible el surgimiento de efectos determinado, en este caso, el nacimiento de una universidad.

## **II. La UIEM: construcción de una diversidad a partir de los criterios del sistema educativo**

Este segundo apartado del capítulo 7, tiene como propósito central destacar las características principales de la UIEM por medio de las cuales se diferencia de otras instituciones de educación superior; para lograr lo anterior se emplearán criterios, categorías y normas del sistema educativo, mostrando con ello la construcción de una diversidad que parte de los elementos que conforman a dicho sistema. De esta manera, es como se continuará sustentando la idea de que la diversidad es una construcción social hecha por un observador, que emplea los elementos de un sistema para indicar y al mismo tiempo distinguir, aspectos del mismo sistema. A partir de ello, se podrá decir que el sistema educativo es autorreferencial o que sus operaciones remiten a sí mismo.

En este contexto, el capítulo mostrará la estructura de organización que posee el sistema educativo; la finalidad será indicar en que parte de ésta se ubica la UIEM, pues será a partir de dicha organización que se irán marcando las diferencias en su interior. En este marco, un aspecto importante que no deberá perderse de vista a lo largo del apartado, será la normatividad que tiene el propio sistema; la importancia de ello radica en que ésta configura expectativas y comportamientos. Así, normatividad y organización son el punto de referencia para indicar las diferencias al interior del sistema educativo.

De esta manera, la estructura de organización permitirá a indicar que la UIEM se ubica en la cúspide de dicho sistema, esto es el nivel superior; lo anterior pareciera ser trivial u obvio, pero el situarla en ese espacio conllevará dos implicaciones importantes: la no obligatoriedad de los estudios que imparte y la formación que ofrece.

La primera de ellas adquirirá especial relevancia a la hora de mostrar como la obligatoriedad/no obligatoriedad (otra unidad de la diferencia), orienta expectativas y comportamientos tanto de sistemas psíquicos como de sistemas sociales; aspecto que se ilustrará con datos referentes a la cobertura del sistema educativo en los niveles básico, medio superior y superior en donde valdrá la pena destacar que  $\frac{3}{4}$  de la matrícula está en el primero de ellos. De esta manera, se podrá decir que esta unidad de la diferencia se ha convertido una estructura semántica histórica que se ha instaurado en el sistema

educativo, adquiriendo una especial relevancia en su evolución y confiriéndole una dinámica e identidad particular.

La otra distinción que se señalará es sobre el tipo de formación educativa que ofrece, ya que esto también marca una distinción con los niveles básico y medio superior; en este contexto, se destacará la posibilidad de hacer carrera escolar, aspecto que parece ser obvio pero que podría verse de otra manera al enlazarlo con otras operaciones del sistema que conducirán a la inclusión/exclusión de éste: la selección, la acreditación y la certificación que se implican recursivamente.

Lo anterior, permitirá decir que la unidad de la diferencia inclusión/exclusión es un eje que regula la operación del sistema educativo y hace creíble socialmente el aprendizaje; por lo que el verdadero efecto de la selección educativa se hará más presente en la medida en que se avance en la pirámide escolar. De esta forma, se podrá ver que es al interior del propio sistema educativo que se marcan las diferencias y se construye una diversidad: la de la UIEM; que se fundamentará en normas, en conceptos, en postulados y principios que señalarán los límites de cada nivel y los criterios que los distinguen.

Este marco permitirá trabajar otro punto importante en la construcción de la diversidad alrededor de la UIEM: su ubicación entre la unidad y la diversidad de la educación superior; lo que constituirá otra unidad de la diferencia que ayudará a hacer nuevas distinciones, a desplegar nuevas diferencias indicando los aspectos que unen a la universidad con el sistema educativo de tipo superior y lo que la diferencian.

En esta perspectiva, se encontrará que lo que comparte la UIEM con el sistema superior es la cúspide del sistema educativo y las funciones sustantivas a desarrollar, la oportunidad de hacer carrera escolar y por lo tanto, la posibilidad de tener una formación especializada; será importante resaltar este aspecto porque representará la unidad del sistema educativo superior y si bien, esto es lo que comparte la UIEM con otras IES, también es lo que las diferenciará pues trabajan áreas de conocimiento distintas, pertenecen a regimenes distintos y no todas desarrollan las mismas funciones. Lo anterior conducirá a señalar una tipología y clasificación de las IES.

Para finalizar la reflexión en torno a que la UIEM se encuentra entre la unidad y la diversidad del sistema educativo superior, se expondrán dos situaciones particulares de ella: el tipo de población a quien va dirigida su oferta educativa y la actividad preponderante que desarrolla. Sobre el primer aspecto, se destacará el riesgo de pensar que esta institución es exclusiva para la población indígena; creándose de esta manera, un sistema educativo superior paralelo: el sistema de educación para la población indígena, que podría llevar a una situación de segregación.

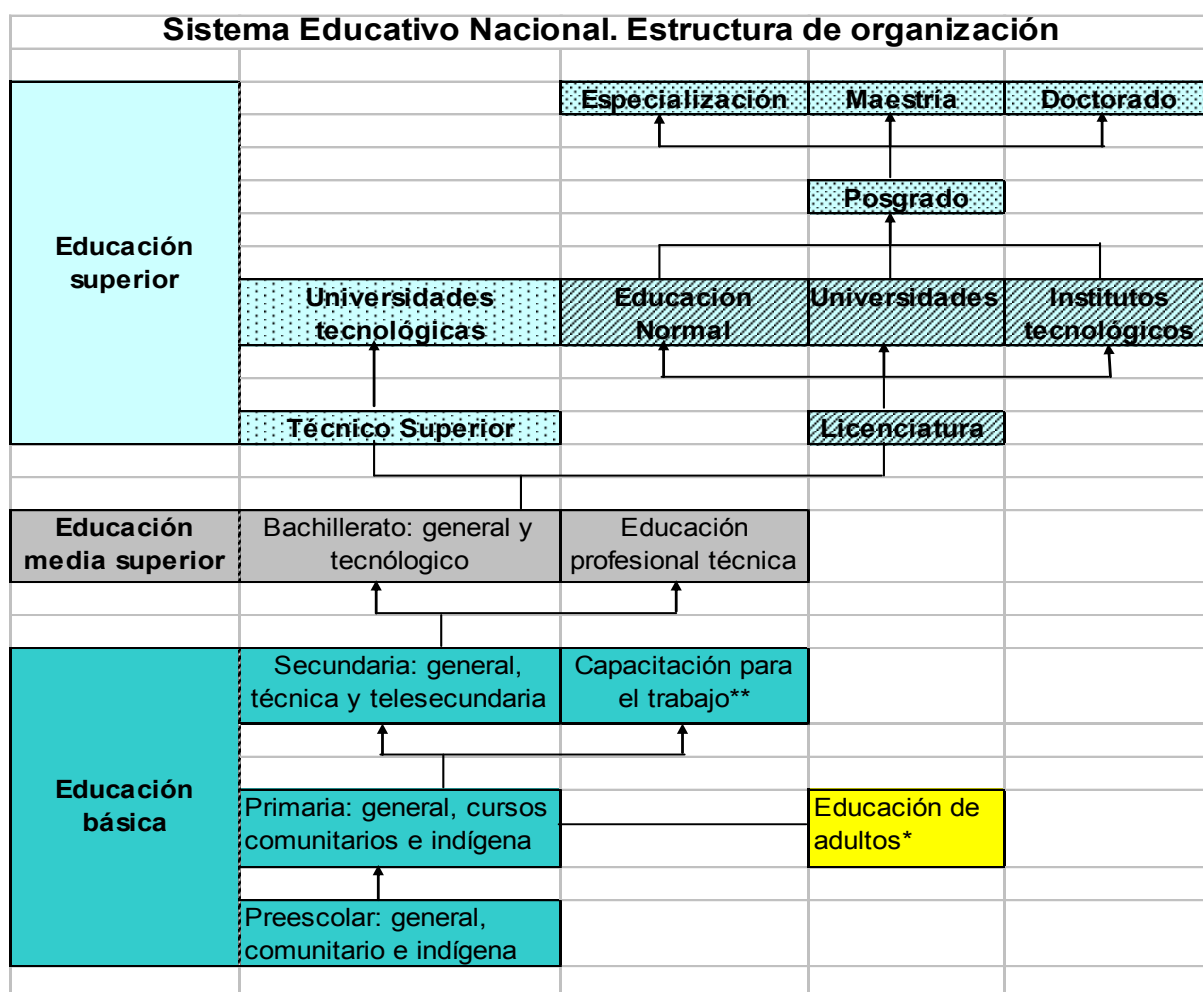
La otra reflexión estará encaminada a analizar el propósito general que persigue UIEM: la formación de profesionistas comprometidos con el desarrollo económico y cultural de los pueblos indígenas, pretendiendo con ello abatir rezagos y carencias; a partir de esto, se presentará una reflexión encaminada a señalar los límites de la universidad al tratar de arribar a una sociedad más justa e igualitaria, límites que se señalarán a partir de las dimensiones que conforman el índice de marginación del municipio de San Felipe del Progreso, que finalmente son manifestaciones de exclusión.

En esta perspectiva, se señalará que la UIEM no tiene posibilidades de cambiar por ejemplo, la composición de las viviendas sin agua entubada o sin drenaje propio; lo que llevará a señalar las limitaciones de la universidad y del sistema educativo para un cambio social, sin dejar de mencionar que ambos pueden hacer observaciones de segundo orden que irriten a los otros sistemas (político, económico, de la salud), que los sacuda y que por lo tanto, los incentive a tratar de cambiar las situaciones concretas de marginación. Parece poco, pero es bastante en el contexto de ubicar los aspectos que competen a la operación de los sistemas sociales.

El capítulo se cerrará, con la presentación de un perfil institucional para la UIEM que entre otros aspectos, destacará que se trata de una institución de índole público, descentralizada, cuya actividad preponderante es la docencia y la investigación en las áreas de ciencias sociales y las humanidades.

## 1. Ubicación de la UIEM en la organización del sistema educativo nacional

Como se trata de una universidad, o sea una Institución de Educación Superior (IES), es conveniente indicar en que parte del sistema educativo se encuentra; para ello, es necesario remitirse a la estructura de organización que dicho sistema tiene. Así, para poder ubicar a la UIEM es necesario partir en primera instancia, de un aspecto amplio o general del sistema educativo: la distinción que se da a partir de los niveles que lo conforman, los cuales remiten a diferencias en términos de atribuciones y funciones. El siguiente esquema (No. 1) ayuda a hacer esta distinción.



\* La educación de adultos como se menciona en el capítulo 3, está dirigida a las personas de 15 años y más que por alguna razón no cursaron o terminaron su educación básica. Por esta razón se le coloca en este nivel educativo.

\*\* "La capacitación para el trabajo está dirigida a la adquisición de conocimiento, habilidades o destrezas relacionadas con un oficio calificado (...) se requiere haber concluido la primaria, la secundaria o la formación técnica, dependiendo del tipo de curso de que se trate, aunque a veces es suficiente con saber leer y escribir" (SEP, 2000: 27)  
Por las características descritas, se decidió colocar esta modalidad educativa en la educación de tipo básico.

Fuente: Elaboración propia con base en *Sistema Educativo Nacional*, SEP, 2000: 30 y *La educación superior parte del Sistema Educativo Nacional*; dirección electrónica: [http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/la\\_educacion\\_superior\\_parte\\_del\\_sistema\\_educativo](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/la_educacion_superior_parte_del_sistema_educativo) Fecha de consulta: 10/03/10

A partir de esta organización que presenta el sistema educativo, se puede apreciar claramente que éste consta de tres niveles principales: el básico, el medio superior y el superior<sup>1</sup>; cada uno de ellos conformado por diferentes servicios. En este marco, sencillamente la UIEM se ubica en el nivel superior, requiriendo estudios de bachillerato para su acceso y ofreciendo el título de Profesional Asociado Licenciatura, Especialidad y Posgrado (Poder Ejecutivo del Estado, 2003)<sup>2</sup>; lo cual la distingue principalmente de las universidades tecnológicas que ofrecen la carrera de técnico universitario (como se pudo apreciar en el esquema anterior) y de la educación normal específica para la formación de profesores (ANUIES, 2009) que también forman parte de las Instituciones de Educación Superior.

Este es un primer paso en la distinción y en la construcción de una diversidad, pero para precisar la descripción e indicar mayores diferenciaciones, es necesario partir - como ya se hizo en el capítulo anterior - de la normatividad que regula al sistema educativo; ya que parafraseando lo que señala Castellanos (1987) referente al ordenamiento jurídico de la educación pública en nuestro país, éste brinda la posibilidad de observar no sólo la estructura del sistema educativo sino también su funcionamiento.

Lo anterior se debe a que la norma refiere a una pauta de comportamiento, por lo que impone deberes y confiere derechos; de tal manera que su objetivo es provocar un determinado proceder, so pena de incurrir en incumplimientos y ser sancionado por ello. Así, es en este contexto como se puede apreciar con mayor claridad, la importancia que tiene la normatividad en la dinámica del sistema educativo y por lo tanto en la posibilidad que brinda para que éste cubra su función, pues siguiendo nuevamente a Castellanos (1989) la norma regula los actos externos de los individuos sin importar, salvo en contadas excepciones, su subjetividad.

---

<sup>1</sup> Existen otros niveles y modalidades: educación inicial, educación especial y los sistemas abiertos; pero el análisis se centrará en los niveles básico, medio superior y el superior. La intención es indicar sus diferencias porque éstas permiten distinguirlos y construir una diversidad que parte justamente de los criterios, los conceptos, los parámetros y las normas del sistema educativo: De esta manera se da plausibilidad a la propuesta que se mencionó en el capítulo 4, la diversidad es una construcción social que se hace a partir de criterios de un sistema social en particular.

<sup>2</sup> Si bien en el nivel superior se ubican también los estudios de posgrado, el análisis que se hará remitirá exclusivamente a la licenciatura por ser el nivel de formación más extendido y el requisito indispensable a cubrir para aspirar a realizar los estudios antes mencionados.

Asimismo es coercitiva, puesto que para obtener la observancia de sus prescripciones puede emplear incluso la fuerza ya que cuenta con la legitimidad para ello; además es heterónoma, pues su origen no está en el libre albedrío del individuo, sino en el sistema jurídico que regula parte del funcionamiento de los sistemas, sean estos sociales o psíquicos.

Con ello se establece la pertinencia de remitirse a la norma, ya que envía a la estructura del sistema y particularmente, a su estructura de organización, que es la parte que define y precisa las diferencias como se verá enseguida.

## ***2. Dos implicaciones importantes para la UIEM dada su ubicación en el SEN***

### ***a) No obligatoriedad de los estudios de nivel superior (diferenciación con el nivel básico)***

Dado que la UIEM se ubica en el nivel educativo superior, en la cúspide del sistema educativo; es necesario indicar que los estudios que ofrece no son obligatorios, lo que le confiere una particularidad y permite diferenciar este tipo de estudios de los que si lo son. Por lo tanto, la primera distinción – que como se verá enseguida adquiere especial relevancia – es la no obligatoriedad de la formación superior, en contraparte con la obligatoriedad de la educación o formación básica.

Así, quizás la primera y más importante distinción entre los niveles educativos, es que sólo la educación básica se considera obligatoria; es decir, sólo en este nivel educativo el Estado se ve en el deber de ofertarla a todos los individuos y los padres o tutores están forzados por la ley a hacer que sus hijos o pupilos la cursen. Esto viene expresado, tanto en Artículo 3° Constitucional referido en el capítulo anterior, como en el Artículo 3° de Ley General de Educación, que a la letra dice:

**El estado está obligado** a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria. Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley.

Artículo 4°.

Todos los habitantes del país deben cursar la educación primaria y la secundaria.

**Es obligación de los mexicanos** hacer que sus hijos o pupilos menores de edad cursen la educación primaria y la secundaria.

(SEP, 1993: 50; subrayado del autor)

En contraste con este mandato, los otros niveles educativos se mencionan bajo una perspectiva que no exige al Estado la prestación del servicio, ni tampoco a los padres o tutores el deber de hacer que sus hijos o pupilos acudan a ellos. De esta manera, se habla de los niveles medio superior y superior no con la contundencia de la obligatoriedad; sino bajo la idea de la promoción, la ayuda o el apoyo. En el Artículo 3° Constitucional se menciona de la siguiente forma:

Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señas en el primer párrafo, el Estado **promoverá y atenderá** todos los tipos y modalidades educativos –incluyendo la educación superior- necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura; (SEP, 1993: 28; subrayado del autor)

Esta misma perspectiva viene indicada en el Artículo 9° de la Ley General de Educación, que literalmente señala:

Además de impartir la educación preescolar, la primaria y la secundaria, el Estado **promoverá y atenderá** –directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros, o bien, por cualquier otro medio- todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación superior, necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal. (SEP, 1993: 53; subrayado del autor)

Esta distinción, de la obligatoriedad que tiene el Estado con la educación básica y de la promoción y apoyo en los otros niveles educativos, tiene implicaciones importantes en torno a las expectativas y comportamientos que se generan en el ámbito del propio sistema educativo. Las consecuencias o repercusiones en términos de organización y distribución de recursos materiales y financieros, de contar con personal académico, de presupuesto, de evaluación y supervisión, de sanciones administrativas y jurídicas, de atribuciones y funciones no son las mismas al señalar que la educación básica es obligación del Estado y que la educación media superior y superior no lo es, que sólo se promoverán y apoyarán.

Como ejemplo de ello, en la misma Ley General de Educación, en su Capítulo 2. *Del Federalismo Educativo*, en su Sección 1. *De la distribución de la función social*, en su Artículo 12°, se señala que:

Corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:

I. Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos del artículo 48. (SEP, 1993: 55)



Como se puede observar, el Estado es quien determina los contenidos para la educación básica y define la formación de los profesores de ese nivel educativo. Es importante aclarar que la intervención del Estado no sólo es en estos tópicos, sino también en todo lo que tiene que ver con la organización, los tiempos, los materiales, la evaluación de este nivel educativo; aspectos que también vienen expresado en la citada ley.

De tal manera que el artículo referido, tiene como finalidad ilustrar las implicaciones que conlleva la obligatoriedad y sirve como referencia para contrastar lo que ocurre en el nivel superior; pues las instituciones que conforman dicho nivel, son las que determinan tanto las cuestiones de contenido y formación de profesores como todo lo referente a la organización académico-administrativa. Al respecto se puede encontrar en el Artículo 3° Constitucional el siguiente señalamiento:

Las universidades y demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio (...) (SEP, 1993: 29)

Si bien es cierto que lo anterior se refiere a las universidades autónomas por ley, las que no lo son también gozan de este componente, al no estar estipulada la intervención directa del Estado en su organización, en su funcionamiento; de tal manera que en el conjunto de las IES, se puede hablar de las orientaciones que éstas tienen a partir de sus respectivas características y particularidades. Esto se puede apreciar en los documentos que la asociación que las agrupa, las representa y a la cual pertenecen la mayoría de ellas, expone para orientar su progreso<sup>3</sup>; así por ejemplo, en torno al desarrollo de capacidades académicas y de organización la ANUIES (2006a: 101-102) señala que:

Las IES, en su calidad de organizaciones que generan y transmiten conocimientos mediante las funciones de docencia, investigación y extensión, vinculación y difusión, enfrentan el reto de desarrollar procesos sistemáticos de mejora de calidad para brindar, desde sus respectivas misiones, respuesta pertinente a las necesidades de la sociedad (...) [De tal forma que se conserven los] atributos básicos del proceso de formación de capacidades [y] los medios que permitan a las organizaciones reproducirse, renovarse y cambiar, así como el desarrollo de

---

<sup>3</sup> La ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) es la organización que congrega a la mayoría de las IES mexicanas y juega un papel importante en su desarrollo y fortalecimiento. Aspecto que se puede apreciar en la presentación del texto *Consolidación y avance de la educación superior en México*, que a la letra dice: "El documento aspira a ser un referente para el curso de este nivel educativo en el corto, mediano y largo plazos, y para las políticas que al respecto se formulen y, desde luego, constituye una guía para el fortalecimiento de las IES mexicanas". (ANUIES, 2006a: 12)

habilidades de aprendizaje organizacional (...) [a fin de que cada] institución pueda generar las líneas de desarrollo académico más adecuadas a su perfil, sin menoscabo de las oportunidades de acceso a los recursos, fondos y programas generales.

A partir de estos ejemplos, es como se puede indicar que la distinción entre obligatoriedad y promoción y apoyo (se dirá obligatoriedad/no obligatoriedad, para concebirla como una unidad de la diferencia) orienta el actuar tanto del Estado (que puede considerarse la expresión del sistema político), como del sistema educativo y de los individuos (sistemas psíquicos). En esta perspectiva, la distinción anterior remite a la dimensión del sentido (que como se señaló en el capítulo 2, es uno de los presupuestos básicos de la teoría de sistemas), su puesta en marcha se puede apreciar al indicar que la obligatoriedad/no obligatoriedad orienta las expectativas y comportamientos de los sistemas.

Cuando es obligatoria define planes y programas de estudio, indica el tipo de formación del profesorado, señala los mecanismos de organización, el tipo de materiales, los criterios de evaluación; en cambio cuando no se considera obligatoria, deja que las IES definan y orienten todo lo anterior en función de las características del sistema educativo superior y de sus propias particularidades.

Por lo tanto, conviene decir que la obligatoriedad y su contraparte (no obligatoriedad o promoción y apoyo), es una estructura semántica histórica que ha definido una dinámica y forma de operación en el sistema educativo; que se ha instaurado en él a través de una conquista evolutiva, confiriéndole cierta identidad que se centraliza principalmente en el nivel educativo básico, a tal grado que es a partir de dicho nivel que se puede medir la distribución de oportunidades educativas y en consecuencia, observar el compromiso del Estado con la educación del país (INEGI, 2000)<sup>4</sup>. Esta perspectiva se complementa con la siguiente referencia inscrita en la *Exposición de motivos* de la Ley General de Educación, que a la letra señala:

---

<sup>4</sup> En esta perspectiva y de acuerdo al INEGI (2000: 3), existen tres indicadores que muestran la participación de la población del país en el Sistema Educativo Nacional: la asistencia escolar de los niños y jóvenes de 6 a 14 años, el nivel de instrucción y la condición de alfabetismo; aspectos todos, que se vinculan directamente con la educación básica. Otro indicador importante para señalar la distribución de las oportunidades educativas entre los distintos sectores del país, es el grado promedio de escolaridad que alcanzan las personas de 15 años y más; indicador que muestra la participación de la población dentro del Sistema Educativo Nacional y que se retoma porque a partir de la edad mencionada, se define sí se cuenta o no con la educación básica que normativamente es la que se define como obligatoria.

Una segunda sección regularía las facultades y atribuciones de la autoridad educativa nacional de determinar los **planes y programas de estudio de educación primaria, secundaria y para formación de maestros, aplicables y obligatorios** en toda la República. La importancia de ello estriba en que se asegura que todos los mexicanos de todas las regiones geográficas, de todas las procedencias sociales, y de todas las condiciones económicas, **compartirán una misma educación básica**, sin mengua de inclusión de los acentos locales y regionales que, a propuesta de los gobiernos de los estados, aprobará la propia autoridad educativa nacional. (SEP, 1993: 43; subrayado del autor)

En este contexto, el sentido que tiene la obligatoriedad/no obligatoriedad está instaurado en el sistema de comunicación de la sociedad contemporánea y orienta expectativas y comportamientos; de tal forma que tanto los sistemas sociales (político y educativo) como los sistemas psíquicos (individuos) están inmersos en el mundo del sentido y guían su actuación con base en ello. Esto significa que los sistemas interactúan con objetos empíricos, con símbolos, con números, con frases que remiten al pasado (al sentido ya conocido, ya instaurado) pero cuyos resultados están disponibles en el presente y permiten situarse en el futuro.

En consecuencia, esta unidad de la diferencia: obligatoriedad/no obligatoriedad ha evolucionado hasta convertirse en símbolo, en signo, en frase que permite indicar y señalar distinciones que orientan el comportamiento y las expectativas de los sistemas y que por ello se encuentra en el sistema omniabarcador de la sociedad: el sistema de comunicación. De ahí que - como se había mencionado en el capítulo 2 en palabras de Torres (2008) - la sociedad es un sistema que se autoproduce a partir de un solo tipo de operación, la comunicación de sentido.

Así, es conveniente indicar que el sentido es un elemento de la comunicación a través del cual se hace accesible el mundo (en este caso el mundo educativo) y se hace posible su orientación en él; es la noción que actualiza/potencializa al sistema<sup>5</sup>, de tal forma que ayuda a definir el horizonte de posibilidades hacia donde se dirigen los sistemas sociales y psíquicos pues como lo señala Luhman (2007: 29), en el sentido se integra una condensación selectiva que a su vez permite la generalización y la posibilidad de la comunicación.

---

<sup>5</sup> Lo actual se puede potencializar – la obligatoriedad de la educación se puede extender - y lo potencial se puede actualizar – las posibilidades de obligatoriedad/no obligatoriedad se hacen factibles -.

Otro aspecto en que se puede ver la operación del sentido de la unidad de la diferencia obligatoriedad/no obligatoriedad, es en la participación que tiene la población dentro del sistema educativo nacional. En el siguiente cuadro, se hace evidente que el esfuerzo o la prioridad del sistema está en la educación básica, pues alberga y por mucho, la mayor cantidad de alumnos (con ello obviamente, debe haber un mayor número de escuelas y profesores por ejemplo).

| <b>Cuadro 9. Cobertura educativa del Sistema Educativo Nacional (SEN). Ciclo 2008-2009</b> |               |              |                                  |   |
|--|---------------|--------------|----------------------------------|---|
| Educación Básica<br>(76% equivalente a 25.6 millones)                                      |               |              | Educación Media Superior (11.6%) | Educación Superior (8%)*                            |
| Preescolar   | Primaria      | Secundaria   |                                  |   |
| 4.6 millones   | 14.8 millones | 6.2 Millones | 3.9 millones                     | 2.7 millones<br>(185.5 mil alumnos son de posgrado) |

\* El restante 4.5% (1.5 millones de alumnos), que falta en la tabla para alcanzar el 100% al sumar los porcentajes de los diferentes niveles educativos, corresponde a la capacitación para el trabajo.

Fuente: Elaboración propia con base en 3er. Informe de Gobierno (Presidencia, 2009: 254-455)

Lo anterior permite apreciar el impacto que tiene obligatoriedad de la educación básica y el deber del Estado de hacerla llegar a todos los habitantes del país; en contraste y dado que la educación media superior y la superior no figuran en esta tesitura (obligatoriedad) y además, como requieren de la certificación de los estudios previos, el número de alumnos en estos niveles educativos es mucho menor<sup>6</sup>.

Otro ejemplo de cómo opera la obligatoriedad/no obligatoriedad de la educación, se puede encontrar en la población indígena que es el sector en el que se centra la atención a la diversidad en nuestro país. Dicha población presenta las siguientes características en cuanto al número de alumnos atendidos por nivel educativo.

<sup>6</sup> A pesar de esta situación, diferentes investigadores como Gil Antón, *et al* (2009) por ejemplo y reportes oficiales que hablan del estado que guarda la educación en México, como el Tercer Informe de Gobierno (2009), señalan el incremento y expansión del sistema educativo superior; aspectos que probablemente se deban a la irritación que proviene del entorno (presiones de tipo político, económico, de justicia y reivindicación social). Lo cual hace pensar en las relaciones de intercambio y acoplamiento entre el sistema y el entorno.

| <b>Cuadro 10. Atención educativa a población indígena en el Sistema Educativo Nacional (SEN). Ciclo 2008-2009</b> |                                    |                        |                          |                                      |
|---|------------------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| Educación Básica  |                                    |                        | Educación Media Superior | Educación Superior**                 |
| Preescolar*   | Primaria*                          | Secundaria             |                          |                                      |
| 383 mil<br>(8.3% del total del nivel)   | 841 mil (5.7% del total del nivel) | No reporta información | No reporta información   | 50,018<br>(2% de la matrícula total) |

\* Atención en escuelas de educación básica para población indígena.

\*\* No se especifica el tipo de institución de educación superior donde están registrados los alumnos, por lo que probablemente estén distribuidos en las diversas instituciones del sistema educativo superior, incluyendo las Universidades Interculturales que son de reciente creación (2004 la primera de ellas).

Fuente: Elaboración propia, con base en 3er. Informe de Gobierno (Presidencia, 2009: 486); que es lo correspondiente a educación básica (preescolar y primaria) y Tuirán, (s/f: 17) que es la parte correspondiente a la educación superior. Es conveniente señalar que en este último caso, el autor se refiere a los alumnos como hablantes de lengua indígena.

Como se puede apreciar, a pesar del dato faltante de educación secundaria, la cantidad de estudiantes en el nivel básico (preescolar y primaria) rebasa por mucho al de la educación superior, pues en él la suma asciende a 1'224,000; en tanto que para el tipo superior es apenas de 50,018, lo cual puede considerarse como una replica de lo que pasa en el sistema educativo en general.

Si a estos aspectos se les añade lo que algunos investigadores como Latapí (1998a) y Órnelas (1998) han señalado en torno a los saldos pendientes del sistema educativo mexicano y a su desigual distribución de oportunidades, el panorama alrededor de incrementar la matrícula en estudios que no se señalan como obligatorios se dificulta aún más. De tal manera que la estructura misma del sistema educativo y la condición de obligatoriedad/no obligatoriedad, van definiendo las posibilidades de acceso, permanencia y conclusión; es decir, de inclusión/exclusión en él.

Por ello, conviene insistir en que la unidad de la diferencia obligatoriedad/no obligatoriedad de la educación, se ha instaurado en el sistema educativo, le ha conferido una dinámica particular; de tal forma que se ha consolidado como una estructura semántica que ha evolucionado hasta convertirse en símbolo, en frase que orienta el actuar de los sistemas sociales (político y educativo) y de los sistemas psíquicos (individuos).

*b) Nivel de formación profesional: diferenciación con los niveles básico y medio superior, la posibilidad de hacer carrera escolar*

Dado que la Universidad Intercultural del Estado de México se ubica en la parte de los estudios de nivel superior, otro elemento que la distingue es el tipo de formación que ofrece; de tal forma que otra distinción que parece ser obvia, pero que va marcando la diferencia entre los niveles educativos y que se relaciona con la selección pedagógica a la que se hizo alusión en el capítulo 5, son las metas a alcanzar en términos de la formación académica que cada uno de los niveles aspira a realizar.

Este aspecto cobra especial relevancia porque se relaciona con otro de los puntos claves del sistema educativo, que también se indicó en el capítulo antes referido: la idea de hacer carrera, que se enlaza con la cuestión de la acreditación y la certificación de estudios. Así, dada la estructura de organización que presenta dicho sistema en su conjunto, el eje que lo atraviesa o la idea que le da sentido es la carrera escolar; que sólo se logra a través de complejos procesos de selección, de valoración, de comparación entre los rendimientos de los estudiantes y la norma establecida acerca de los avances o el dominio de lo que como contenido es necesario aprender, de lo que como habilidades académicas se tiene que desarrollar, de lo que como lenguajes especializados hay que comprender y aplicar.

Lo anterior se expresa en calificaciones, certificados, diplomas, constancias o títulos que son los que van señalando el logro o no de la carrera escolar; es decir, los rendimientos ahí expresados son procesos de diferenciación que permiten indicar la posibilidad de la continuidad y la permanencia en el sistema educativo y son la expresión reconocida por el propio sistema para la acreditación y certificación de dicha carrera.

Así, contenidos, lenguajes, habilidades de pensamiento referidos en los propósitos a alcanzar en cada uno de los niveles, marcan el punto de partida para la selección pedagógica; es decir, son los parámetros que permiten indicar quienes cuentan con formación especificada por el propio sistema educativo. Por tanto, el hecho de que se diga que en la educación básica se pretende que "(...) los alumnos adquieran los conocimientos y desarrollen las capacidades y actitudes que apuntalen su formación posterior

(...)” (SEP, 1993: 15) se está hablando de que es en este nivel educativo, donde se sientan las bases para poder acceder a los niveles subsecuentes.

En consecuencia, dicho nivel constituye la primera puerta de acceso a la posibilidad de continuidad o no en la carrera escolar; es por decirlo así, el fundamento para lo que sigue. De tal forma que en este nivel básico:

Se busca que el educando aprenda a aprender, es decir, que los niños y jóvenes mantengan una disposición favorable para el aprendizaje continuo y para asimilar experiencias y contenidos educativos de diversa índole. Por ello, los planes y programas de educación básica ponen énfasis en el manejo de la lengua oral y escrita y en la resolución de problemas matemáticos en contextos cambiantes. (SEP, 2000: 15)

Esto adquiere especial relevancia pues como ya se señaló, la educación básica que imparta el Estado y las escuelas particulares que éste autorice para ello<sup>7</sup>, será la misma en todo el territorio nacional. Así, es a partir de este nivel educativo que se comienzan a definir las posibilidades de permanecer dentro del sistema y por ende, de continuar en la carrera escolar; pues además de indicar lo que este nivel educativo busca alcanzar en términos de formación, entra en operación el mecanismo que lo regula: la certificación y el reconocimiento de los estudios realizados. El Artículo 60 de la Ley General de Educación, inscrito en el Capítulo VI. *De la validez oficial de estudios y de la certificación de conocimientos*, apuntala este hecho de la siguiente manera:

Los estudios realizados dentro del sistema educativo nacional tendrán validez en todo la República.

Las instituciones del sistema educativo nacional expedirán certificados y otorgarán constancias, diplomas, títulos o grados académicos a las personas que hayan concluido estudios de conformidad con los requisitos establecidos en los planes y programas de estudio correspondientes. Dichos certificados, constancias, diplomas, títulos y grados tendrán validez en toda la República.

La Secretaría promoverá que los estudios con validez oficial en la República sean reconocidos en el extranjero. (SEP, 1993: 79)

Como se puede apreciar en este artículo, cualquier tipo de estudios en cualquiera de los niveles educativos tendrá que ser certificado para tener validez oficial; que no es otra cosa que el reconocimiento que tanto el sistema educativo, como los demás sistemas parciales de la sociedad otorgan a la formación escolar. Lo que en palabras de Luhmann

---

<sup>7</sup> El Artículo 54 de la Ley General de Educación, Capítulo V. *De la educación que impartan los particulares* señala que: “Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. Por lo que concierne a la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del Estado (...)”. (SEP, 1993: 76)

(1996a) equivaldría a decir que se hace socialmente creíble el aprendizaje educativo; de ahí que se pueda indicar que la validez y el reconocimiento de los estudios, es otra una parte constitutiva de la operación del sistema.

Desde esta perspectiva, la dinámica descrita anteriormente también se presenta en el siguiente nivel educativo: el medio superior, diferenciándose del anterior porque no es obligatorio y desde luego por el tipo de metas de formación que persigue. Así, corresponde a este nivel educativo "(...) ofrecer una educación de carácter formativo e integral, en la que el educando reciba una preparación básica general que comprende conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, conjuntamente con algunas metodologías de investigación y el dominio del lenguaje". (SEP, 2000: 46)

Esta referencia es anterior a la reforma integral de la educación media superior, pero no es lejana a lo que actualmente se pretende alcanzar en este nivel educativo a través de las "competencias" genéricas, disciplinares y profesionales que se proponen<sup>8</sup>; pues a través de éstas, se aspira a que los estudiantes:

(...) puedan movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos complejos, como los que caracterizan a los ámbitos personales, sociales y laborales del mundo actual. [De esta manera] las competencias genéricas y las disciplinares básicas representan la continuidad con la educación básica al preparar a los jóvenes para afrontar su vida personal en relación con el medio social y físico que los rodea; las disciplinares extendidas capacitan a los jóvenes para cumplir requisitos demandados por la educación superior en ciertas ramas del saber; y las profesionales, básicas y extendidas, preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito. (SEP-SEMS, 2008: 58, 68)

De esta manera, es posible decir parafraseando la idea general sobre el bachillerato contenido en la reforma (SEP-SEMS, 2008: 68), que éste pretende responder a tres expectativas: ser el vínculo entre la educación básica y la educación superior, dar elementos relevantes para quienes cursan la educación superior y responder a la necesidad de una buena parte de los estudiantes, de prepararse para el mundo laboral.

En este contexto, la parte de la certificación y el reconocimiento no dejan de estar presentes pues la propia reforma busca alcanzar un acuerdo con instituciones de educación superior y empresas a fin de que se reconozca el certificado de bachillerato

---

<sup>8</sup> Se incluye como anexo V el *Cuadro III.1.B Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato*, pág. 67 del Documento *Reforma de la educación media superior en México: La creación de un sistema nacional de bachillerato*, (SEP-SEMS, 2008). El cuadro ofrece una descripción general de éstas y se pueden ver algunas similitudes en el nivel de la formación.



expedido. Así, se pretende que en toda la República sean validos los estudios realizados en este nivel, sin importar la modalidad en la que se realizaron; la idea es facilitar la movilidad hacia la educación superior y permitir la incorporación al mercado laboral.

También debe buscarse un acuerdo para que las instituciones de educación superior y los empleadores reconozcan el certificado de bachillerato como comprobación de que se han adquirido las competencias y conocimientos establecidos. De esta manera, todos los egresados del bachillerato, independientemente de la institución o modalidad de procedencia, podrán ser aceptados en la educación superior o en el mercado laboral, según sea su preferencia (...) En resumen, la certificación será la expresión oficial y tangible del Sistema Nacional de Bachillerato, y por lo tanto, de la identidad compartida de todos los subsistemas y modalidades de la EMS en el país. (SEP-SEMS, 2008: 43 y 96)

Independientemente de aceptarse o no esta propuesta, es un hecho que la certificación y validación de estudios aparece como una operación constitutiva del sistema educativo y marca la relación existente entre los diferentes niveles que lo integran. De tal forma que como se dijo se hace necesaria la certificación, la constancia de acreditación, la aprobación del nivel inmediato anterior para continuar participando de la carrera escolar; hecho que se delinea a partir de la estructura de organización propia del sistema educativo y que se puede apreciar nuevamente en la siguiente referencia que habla del acceso al nivel superior:

Todas las instituciones de educación superior del país exigen a los jóvenes que desean cursar el nivel, haber concluido el bachillerato; sin embargo, no existe un patrón único de requisitos que uniforme los criterios para el ingreso de los aspirantes. (SEP, 2000: 70)

A partir de lo anterior, se puede decir que hay una constante para las posibilidades de ingreso: el certificado de bachillerato; es probable que se pidan otros requisitos o que se tengan que cubrir otros requerimientos, pero el certificado es imprescindible. Esto equivale a decir que al interior del sistema educativo se presenta un proceso de selección, promovido y certificado por las propias normas del sistema que permiten indicar quienes logran cubrir la formación especificada en el nivel anterior y por lo tanto, tener la posibilidad de incorporarse al siguiente.

De esta manera se llega al último peldaño del sistema educativo, a la conclusión de la carrera escolar de acuerdo a la gradación y estructura que éste tiene: la educación superior. Nivel educativo que se diferencia de los anteriores al señalarse que en él se preparan o mejor dicho se forman los cuadros profesionales de mayor especialización, de preparación científica y tecnológica que permiten la producción de conocimientos y

las posibilidades de innovación, de profesores calificados para ejercer la docencia en este mismo nivel. Así, se proporciona una:

(...) formación profesional en los distintos campos de la ciencia, la tecnología, la docencia y la investigación (...) Es importante mencionar que la educación superior procura una formación integral que busca satisfacer las aspiraciones individuales de los estudiantes al tiempo que responde a las necesidades del país. La formación de tipo superior, además, facilita el desempeño de sus egresados en un ámbito laboral que se caracteriza por su complejidad, diversidad y dinamismo. (SEP, 2000: 60, 61)

Por lo tanto, arribar a este nivel educativo equivale a decir en términos generales que se pasaron por distintas exigencias formativas, que se cubrieron diferentes requisitos de acreditación y certificación; que se lograron aprender conocimientos, desarrollar habilidades intelectuales y de razonamiento científico, que se tiene el dominio de lenguajes especializados. En fin, como lo señala Luhmann (1996a), que se paso por una serie de criterios propios del sistema que asignan símbolos de éxito o fracaso escolar.

Esto permite señalar que lo que se juega en primera y en última instancia en el sistema educativo, es la posibilidad de hacer carrera; que no es otra cosa que la construcción de largas y complejas secuencias de selección sobre el comportamiento escolar de los estudiantes en relación a lo estipulado por el propio sistema (Luhmann y Schorr, 1993a). De esta manera, la acreditación es algo constitutivo del sistema educativo y tiene la función de indicar quien posee los conocimientos, las habilidades, los lenguajes necesarios para poder continuar en la carrera escolar; la Ley General de Educación en su artículo 47, correspondiente a la Sección 2. *De los planes y programas de estudio*, lo especifica de la siguiente manera:

Artículo 47. Los contenidos de la educación serán definidos en los planes y programas de estudio.

En los planes de estudio deberán establecerse:

IV. Los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el educando cumple los propósitos de cada nivel educativo.

En los programas de estudio deberán establecerse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos. (SEP, 1993: 72)

Lo anterior permite reiterar, que la carrera educativa es el eje que regula la inclusión/exclusión al interior del sistema y que a nivel social hace creíble el aprendizaje y permite indicar quienes están incluidos y quienes no, quienes concluyen la carrera escolar y quienes no lo hacen. De tal manera que el verdadero efecto de la

selección, sólo se presenta o se hace más nítido y por lo tanto observable (indicable/distinguible) cuando se presentan las barreras trazadas por la organización misma del sistema. Por supuesto que esto va acompañado del sentido que tiene el nivel educativo superior en los sistemas sociales, ya que no sólo representa la cúspide del sistema educativo, sino también lo rico y exigente de los requerimientos escolares. (Luhmann y Schorr, 1993a)

Desde luego que para la culminación de la carrera, se tiene que pasar por las formas de acreditación y validación de los estudios, que en el caso de la educación superior tienen una serie de características particulares que la van diferenciando cada vez más de los niveles anteriores. Así por ejemplo, para obtener el título profesional la mayoría de las instituciones de educación superior pide la elaboración de un trabajo escrito – tesis, tesina, o informes monográficos sobre alguna experiencia profesional - que debe ser sometido al examen de un jurado designado específicamente para ello, en algunas otras se tiene la opción de presentar un examen global de conocimientos profesionales (SEP, 2000: 70-71). Sin embargo, independientemente de la modalidad, se tiene que pasar por un jurado ex profeso que pueda sancionar y por lo tanto indicar si el estudiante tiene la preparación requerida para el otorgamiento del título, grado, diploma o certificado.

Así, estas formas de validación hablan de la posibilidad de observar si se cumplen o no los propósitos de formación en el estudiante, con la finalidad de indicar si se cubren los requerimientos que hagan posible el paso al siguiente nivel del sistema o la culminación de estudios. De esta manera, es el sistema educativo quien ha puesto los parámetros para poder señalar quienes son los que están aptos para continuar en la carrera escolar; Popkewitz (2005: 145) lo señala diciendo que: “La problemática del conocimiento considera la construcción de cualidades que distinguen y diferencial al ser individual para la acción y la participación (...) [Así, el conocimiento] estructura el campo de la acción posible al prever la conducta mediante la inscripción de principios de rendimiento y de modos de subjetivación; es decir, de las reglas de acuerdo con las cuales se comportan los individuos como responsables, automotivados y competentes”. Por ello es posible decir que es al interior del sistema educativo, donde se decide la inclusión/exclusión de los participantes.

En consecuencia la inclusión de los alumnos, la certificación de los conocimientos, la conclusión de la carrera y desde luego sus contrapartes, son aspectos del sistema

educativo que lo regulan; no son decisiones de los sujetos, sino asignaciones que hace el sistema mismo dada su estructura de organización y su normatividad que le permiten hacer esta selección, esta clasificación, este proceso de inclusión/exclusión. Así por ejemplo las acciones, las estrategias o propuestas que se tienen alrededor de la atención a la diversidad (presentadas en el capítulo anterior), están encaminadas al ingreso, a la permanencia o a la conclusión de estudios.

Por lo tanto, todas ellas trabajan sobre el lado positivo de la forma: la inclusión, porque se está en riesgo de caer en el lado negativo de la misma; es decir, las propuestas están encaminadas a cubrir o a la posibilidad de hacer cubrir los parámetros que el propio sistema educativo ha indicado que se tienen que satisfacer. En consecuencia lo que se propone, no es para evadir los requisitos del sistema, sino justamente para hacerlos valer; lo cual habla entre otras cosas de la fuerza que tiene la estructura de organización del propio sistema, que como se dijo en el capítulo quinto, es la que permite hacer la distinción entre inclusión/exclusión débil y fuerte.

### ***3. La UIEM: entre la unidad y la diversidad de la educación superior***

#### *a) La unidad de la educación superior: cúspide del sistema y formación especializada*

Los dos aspectos desarrollados anteriormente, permiten hablar de la educación superior como una unidad y diferenciarse de los otros dos niveles que conforman el sistema educativo en su conjunto; así en cuanto al básico, se distingue por no ser obligatorio - aspecto que comparte con el nivel medio superior -, pero que se diferencia de este último porque se ubica en la parte más alta de la pirámide escolar, lo que conlleva a una formación distinta, a una preparación especializada en sus estudiantes que implica "(...) mejorar sistemáticamente la calidad de su formación en lo cognitivo e instrumental – los conocimientos, destrezas y habilidades que requiere el individuo para una vida profesional en continua transformación". (ANUIES, 2006a: 24)

De esta manera, el nivel superior se encuentra en la cúspide del sistema con la función de brindar una formación altamente especializada que contribuya el desarrollo de la ciencia y la tecnología, a la difusión de la cultura y al ejercicio de la docencia, principalmente en ese mismo nivel. Así, la función de las IES es "(...) irremplazable en su calidad de instancias productoras de conocimientos y de cultura, así como formadoras de

sujetos con capacidad de generar y aplicar el saber de las ciencias, las humanidades, las artes y las tecnologías, a través de las diferentes profesiones”. (ANUIES, 2006a: 18)

En este marco, la educación superior mexicana comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria e incluye carreras y estudios encaminados a obtener los títulos y grados de técnico superior universitario, licenciatura, especialización, maestría y doctorado, así como cursos de actualización. El esquema sobre la estructura de organización del sistema, presentado al inicio del apartado muestra esta condición.

A partir de esto y retomando lo que señala la ANUIES (1999a: 5) respecto a la estructura del sistema de educación superior<sup>9</sup>, se puede decir que: “Las instituciones de educación superior (IES) están agrupadas en tres subsistemas: universitario, tecnológico y normal. Las IES que pertenecen al sistema realizan las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura y extensión de los servicios”.

En consecuencia, esta estructura define la organización académica del sistema superior y le da unidad, ya que cualquier institución de este nivel educativo o que indique serlo, desempeñará las funciones sustantivas antes mencionadas o por lo menos algunas de ellas - preferentemente la docencia -<sup>10</sup> y otorgará los títulos y grados antes indicados. Por lo tanto, el grado de especialización en la formación es lo que distingue al nivel superior de los niveles anteriores; pero curiosamente, si bien esto lo distingue y le proporciona unidad, también le da diversidad ya que remite a distintas áreas de conocimiento y modalidades educativas, a diferentes carreras y por lo mismo a títulos y grados diversos. De tal forma que se puede hablar de una unidad de la diferencia en el sistema de educación superior: unidad/diversidad de la formación.

Asimismo, esta estructura de organización permite delimitar lo que como educación superior le pertenece y distinguir aquello que no le atañe, aun dentro del mismo sistema educativo; a partir de esto, se puede decir que entra en juego la clausura de operación del sistema, pues indica los límites de lo que le compete y deja afuera aquello que como

---

<sup>9</sup> De acuerdo a la teoría de sistemas, el sistema educativo es uno sólo; por lo tanto no se habla del sistema educativo superior o del sistema de nivel medio superior. Sin embargo, para darle fluidez a la redacción se hablará del sistema educativo superior, tal como lo hace la ANUIES (2006a) o como se suele usar.

<sup>10</sup> ANUIES (1999b: 21 y 22) señala, en la clasificación que hace, que existen instituciones de educación superior preponderantemente centradas en la transmisión del conocimiento, básicamente en el nivel de técnico superior universitario y licenciatura.

sistema no le pertenece. Así, se puede decir que todos aquellos estudios que cumplan con los requisitos del nivel de formación profesional, pertenecen a dicho sistema, son parte de éste y lo unifican; pero esta misma unidad se despliega en diferencias por el tipo de formación que se brinda, las áreas de conocimiento que se trabajan y los títulos y grados que se otorgan: no todos los alumnos estudian lo mismo, ni tienen el mismo nivel de conocimientos, ni los mismos niveles de competencia intelectual y manejo de lenguajes especializados, por lo que algunos son técnicos superiores, otros licenciados, especialistas, maestros o doctores.

Es conveniente señalar que todo lo anterior se define dentro del sistema educativo superior, de tal manera que se parte de una plataforma común que unifica y a la vez diversifica. Por lo que es al interior de dicho sistema donde entran en juego o mejor dicho en funcionamiento, mecanismos de operación selectiva, de selectividad pedagógica como diría Luhmann y Schoor (1993a), que indican a quienes se les otorga determinado título o grado y en que especialidad y a quienes no, quienes dejan de ser licenciados para convertirse en maestros y quienes de estos pasan a ser doctores, por ejemplo. Quienes obtienen el título de técnico superior y quienes licenciados normalistas para distinguirlos de quienes son licenciados universitarios.

Finalmente, lo expuesto en este inciso permite indicar algunos de los rasgos más importantes que le dan unidad al nivel educativo superior y a la vez, ayudan a identificar ciertas características para su diversificación. Lo que a continuación se presenta, tiene la intención de hacer más exhaustiva la diferenciación que se da al interior del sistema educativo superior dado el tipo de instituciones que lo conforman.

*b) La diversidad de la educación superior: tipología/clasificación de las Instituciones de Educación Superior (IES)*

De acuerdo a la ANUIES (1999b y 2006a) la educación superior en México ha experimentado un rápido crecimiento, no solo en términos de la cobertura, es decir, del número de alumnos que hoy están inscritos en alguna de las IES, 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. Así, parafraseando a ANUIES (1999b) 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 IES. (ANUIES, 2006a. 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, 1999b).

Los siguientes esquemas ayudan a ilustrar esta situación, en donde vale la pena mencionar que la distinción entre público y privado es una de las clasificaciones más comúnmente empleadas (ANUIES, 2006a: 36) y que por lo mismo, permite tener un primer nivel de organización y de diferenciación<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Sobre esta distinción, conviene citar a la propia ANUIES (1999a: 7) a fin de contar con un referente que de cierta precisión al respecto: "La naturaleza jurídica de las IES (...) está determinada en sus Leyes Orgánicas y Estatutos Generales. Esta naturaleza señala, entre otras cosas, el tipo de relación que guarda la institución con la administración pública federal o estatal; según esta condición las instituciones son públicas o particulares".

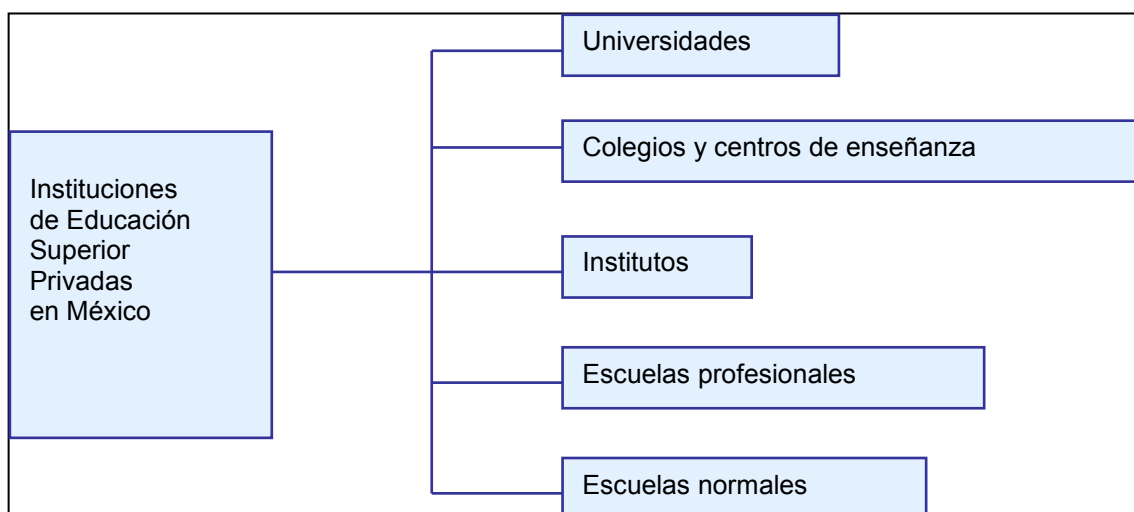
Esquema 2. Clasificación de las instituciones de educación superior públicas en México



\* 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: Elaboración propia con base en SEP-SES. *Subsecretaría de Educación Superior. Información General*, dirección electrónica: [http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/informacion\\_general\\_que\\_SES](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/informacion_general_que_SES) Fecha de consulta: 10/03/19; ANUIES (2006a). *Cuadro 2. Número de instituciones de educación superior, 2005*, en ANUIES. *Consolidación y avances de la educación superior en México*, ANUIES, Méx., p. 36.

Esquema 3. Clasificación de las instituciones de educación superior privadas en México



Fuente: Elaboración propia con base ANUIES (2006a). *Cuadro 2. Número de instituciones de educación superior, 2005*, en ANUIES. *Consolidación y avances de la educación superior en México*, ANUIES, México, p. 36.



Como se puede apreciar en estos dos esquemas, la diversidad de IES que integran el sistema educativo superior es amplia. A esta diversificación hay que agregarle algunas otras características que vuelven todavía más heterogéneo dicho sistema: el tamaño de las IES, la variedad y pluralidad de la oferta educativa en cuanto a las carreras que ofrece, las áreas de conocimiento que abarca y los títulos o grados que otorga; así como también los objetivos que persiguen y los niveles y modalidades que las componen<sup>12</sup>. (ANUIES, 2006a: 33)

En este contexto y dado el crecimiento y la diversidad que estructuran al sistema educativo superior, no sólo es conveniente sino necesario hacer clasificaciones y complementarlas con aspectos cada vez más precisos de las instituciones, a fin de poder tener una mejor comprensión del sistema, ya que como señala la propia ANUIES (1999b: 8):

Frente a este vasto universo de instituciones de educación superior (IES), tan variadas, y dada su naturaleza heterogénea y dispar (...) toma particular importancia el diseñar y adoptar una tipología que clasifique y agrupe a las instituciones, con base en fundamentos académicos; [así], el conocimiento [que se pueda tener] de las instituciones que conforman el sistema de educación superior podrá ser mejor, en cuanto a calidad y profundidad, si se logra una descripción de las mismas, en un contexto de criterios sencillos, sistemáticos y significativos.

La propuesta que hizo la ANUIES en 1999 y que sigue vigente hasta nuestros días para lograr una mayor precisión en la caracterización de las IES y de esta manera arribar a un perfil institucional, fue considerar que: "(...) la misión de la institución, y su actividad

---

<sup>12</sup> Es conveniente señalar, como ya se hizo en el capítulo 4 cuando se describió la situación de rezago educativo en la población indígena, que la diversidad se puede ampliar al incluir nuevos criterios de diferenciación que pueden obtenerse tanto del propio sistema educativo, como de algunos otros sistemas. Por ejemplo, a las características antes mencionadas se les puede añadir el criterio de antigüedad de las IES como ocurre en Inglaterra (ANUIES, 1999b), lo que daría una clasificación interesante en términos de recorrido histórico o de creación de instituciones en momentos específicos. Asimismo, se podría incorporar el tipo de población a la que preferentemente se dirige la oferta educativa, como población rural o indígena; sin que ello signifique una discriminación, sino la posibilidad de acceso al nivel superior en busca de la igualdad de oportunidades (ANUIES, 2006a). Criterios como estos conducirían necesariamente a nuevas clasificaciones, que dependiendo del objeto de estudio y de los objetivos que se persigan, serán apropiados para el análisis y por ende, para un mayor conocimiento del sistema educativo superior. Esto reafirma la idea de que la diversidad es una construcción hecha a partir de los elementos que integran a los sistemas: conceptos, categorías, parámetros que al conjugarse con categorías de otros sistemas o de individuos, ofrecen la posibilidad de nuevas elaboraciones, en este caso de nuevas clasificaciones sobre las IES. Algo que sin duda implica un reto para el sistema educativo superior, dada la heterogeneidad que presenta producto de su propia evolución. Finalmente, esta reflexión en el marco de la teoría de sistemas conduce a señalar la autopoiesis del sistema educativo y a indicar que se trabaja con observaciones de segundo orden, que tienen la características de ser trazos de distinción contingentes y artificiales dentro de un marco determinado definidas por un observador - que puede ser un individuo u otro sistema - (Luhmann, 1995b). Así, es posible desplegar mas diferencias a partir de la combinación de un criterio particular del sistema educativo con aspectos de los individuos o de otros sistemas que permiten establecer una diversidad; es decir, una variación, una semejanza, una diferencia.

preponderante, las áreas de conocimiento y el espectro de programas que conforman su oferta educativa, son los elementos que básicamente definen el perfil institucional” (ANUIES, 1999b: 13).

Bajo esta idea es como se conformaron los perfiles institucionales que se muestran a continuación, sin que esto signifique que se deba quedar en ello pues aparecen nuevas categorías o se requiere la incorporación de algunas otras para una mejor clasificación, pues como la misma ANUIES (1999b: 16) señala: “Es preciso reiterar que esta tipología deberá ser revisada periódicamente para mantener su pertinencia frente a las transformaciones sociales e institucionales”.

| <b>Cuadro 11. Perfiles Institucionales</b>   |   |   |
|--|---|---|
| <b><i>Perfil</i></b>   | <b><i>Descripción</i></b>   | <b><i>Definición</i></b>  |
| <b>Instituciones de Educación Superior (IES) que realizan únicamente docencia</b>      |   |   |
| IDUT   | Institución Docencia<br>Universidad Tecnológica                       | IES con docencia de nivel técnico superior  |
| IDEL   | Institución Docencia<br>Exclusivamente Licenciatura                   | IES con docencia únicamente de nivel licenciatura                                   |
| IDLM   | Institución Docencia<br>Licenciatura y Maestría                       | IES con docencia de licenciatura y posgrado profesionalizante hasta maestría        |
| <b>Instituciones de Educación Superior (IES) que realizan docencia e investigación</b> |   |   |
| IDILM  | Institución Docencia<br>Investigación Licenciatura y Maestría         | IES con investigación y docencia de licenciatura y posgrado hasta maestría          |
| IDILD  | Institución Docencia<br>Investigación de Licenciatura hasta Doctorado | IES con investigación y docencia de licenciatura y posgrado hasta doctorado         |
| IIDP   | Institución Docencia<br>Investigación Licenciatura y Maestría         | IES dedicadas primordialmente a la investigación, con docencia de posgrado derivada |

Fuente: elaboración propia con base en ANUIES (1999b). Tipología de instituciones de educación superior y ANUIES (2006a). *Cuadro 3. Tipología de instituciones de educación superior aprobada por la ANUIES*, en ANUIES. Consolidación y avances de la educación superior en México.

Vale la pena mencionar que esta clasificación en su origen, no contemplaba a las IES particulares (ANUIES, 1999b: 12); como tampoco lo hace el documento de *Consolidación y avances* de dicha institución (2006a), es decir, no se indica si este perfil aplica a este tipo de instituciones. Sin embargo, parece conveniente emplearlo dado que también las IES privadas han experimentado expansión, desarrollo y consolidación.

De esta manera, es posible indicar que los perfiles institucionales conducen a una diferenciación de las IES, que se realiza con base en criterios pertenecientes al propio sistema de educación superior; lo que permite la construcción de una diversidad que conlleva a una clasificación de las instituciones, que deriva en una dinámica de operación distinta, pero unificada en el espectro de las funciones que realiza dicho sistema.

En esta perspectiva, la clasificación de las IES considerando el tipo de institución y la actividad que esencialmente realizan, cobra especial relevancia en sí misma; pero parece cobrar mayor trascendencia en el marco de la teoría de sistemas, ya que ello tiene que ver con la operación del sentido, es decir, con las expectativas y comportamientos que se generan, con lo actual y potencial del sistema. De tal manera que es posible decir que con base en las características que presentan las IES, se desarrolla una dinámica que orienta el funcionamiento no sólo de la institución, sino también del sistema educativo en general y por supuesto del superior en particular; teniendo alcances y repercusiones en los sistemas psíquicos y en otros sistemas sociales.

En este marco, un elemento que conviene recordar en la idea de que la diversidad se construye, es que ésta no entraña en sí misma un valor; de tal manera que los juicios o valoraciones que en ocasiones acompañan a las nociones de la atención a la diversidad, no son propios o constitutivos de la especificación de las diferencias y la elaboración de diversidades. Esto es conveniente de retomarlo y resaltarlo porque la clasificación de las instituciones y las características que tienen, como la misma ANUIES (1999b: 9) lo señala, no deben conducir a una idea de jerarquización o de prestigio en sí mismas:

Una tipología de instituciones de educación superior no debe ser entendida como una jerarquía de prestigio. Debe concebirse como un procedimiento sistemático de señalar diferencias y semejanzas de carácter cualitativo. Sólo de esta manera será posible que cada institución en, uso pleno de sus facultades (...) tome la decisión y asuma el compromiso de alcanzar niveles de excelencia dentro de un determinado tipo.

Por lo tanto, la diversidad y la dinámica de operación del sistema educativo superior no debe confundirse con valoraciones éticas o juicios morales; pues éstas se definen en su interior y obedecen a su dinamismo reproducción y diferenciación funcional, lo que sigue marcando la idea de su autonomía y autopoiesis, no habiendo relaciones de determinación con el entorno (otros sistemas) pero sí de intercambio y acoplamiento.

*c) La UIEM y sus diferencias al interior del sistema de educación superior*

Dadas las referencias anteriores, es conveniente mencionar que la UIEM participa de la unidad de la educación superior al pertenecer a la cúspide del sistema educativo nacional. Pero también colabora a su diferenciación, al ser una institución de tipo público, descentralizada y de carácter estatal, con personalidad jurídica y patrimonio propio; aunque, por su constitución queda sectorizada a la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social del Estado de México, como se indica en su decreto de creación (Poder Ejecutivo del Estado de México, 2003: 3). En consecuencia, dicha institución se ubica en lo que se ha denominado Instituciones de Educación Superior Públicas en México, lo que significa que se diferencia inicialmente de las instituciones de tipo superior privado.

Para continuar con su diferenciación, pero ahora dentro del sector de las instituciones públicas del país al que pertenece y bajo la idea de clasificarla para hacer más entendible y manejable la diversidad de las IES como lo indica la ANUIES, se elaborará un perfil institucional de la UIEM conformado básicamente – como se pudo apreciar en los cuadros y referencias del subapartado anterior - por su misión, su actividad preponderante, las áreas de conocimiento y el espectro de programas que conforman su oferta educativa. Con base en ello se podrá apreciar como se diferencia, lo que irremediamente remite a la diversidad que tiene el sistema educativo de tipo superior actualmente (ANUIES, 2006a). Diversidad que se da a partir de los propios parámetros, categorías, conceptos y normas que dicho nivel en particular y el sistema educativo en general poseen.

Antes de iniciar la descripción, es importante señalar que la parte correspondiente a la misión adquiere especial relevancia en el marco de la atención a la diversidad, pues se relaciona con las orientaciones que ésta tiene; es por esta razón, que su descripción se dejará al final. Ello permitirá cerrar el apartado, con una serie de reflexiones alrededor de la misión de la UIEM y la finalidad que la propuesta de la atención a la diversidad específica. En cuanto a los otros elementos que integran el perfil institucional, conviene indicar que su descripción será indicativa; precisando aquellas partes que permiten indicar su distinción.

*c.1) Actividad preponderante de la UIEM.*

La Universidad Intercultural del Estado de México en la parte correspondiente a su objeto, expresado en su *Decreto de creación*, establece la realización de las tres actividades sustanciales de la educación superior: la docencia, la investigación y la difusión de la cultura y la extensión de los servicios. (Poder Ejecutivo del Estado de México, 2003: 4)

En esta perspectiva se puede ubicar a la universidad, de acuerdo a la clasificación que propone la ANUIES y que fue presentada en el cuadro correspondiente a los perfiles institucionales, como una IES que realiza docencia e investigación; diferenciándose de esta manera de aquellas IES que sólo realizan docencia, como las universidades tecnológicas. (ANUIES, 2006a)

Ahora bien, dentro de las IES que realizan docencia e investigación, hay una división caracterizada por: IES con investigación y docencia de licenciatura y posgrado hasta maestría, IES con investigación y docencia de licenciatura y posgrado hasta doctorado e IES dedicadas primordialmente a la investigación, con docencia de posgrado derivada. En esta perspectiva, ¿dónde se ubica la UIEM? Lamentablemente, es difícil situarla porque no hay una indicación explícita en su *Decreto de Creación* o en su *Manual General de Organización* que especifique el tipo de posgrado que se impartirá.

Artículo 4. Para el cumplimiento de su objeto, la Universidad tendrá las siguientes atribuciones:

I. Impartir programas académicos de calidad, conducentes a la obtención de los títulos de Profesional Asociado, Licenciatura, Especialidad y Postgrado. (Poder Ejecutivo del Estado de México, 2003: 4)

De esta manera, no se sabe con certeza si el posgrado es sólo maestría o también incluye el doctorado; lo que es definitivo, es que no es una IES dedicada primordialmente a la investigación. En este contexto, no se puede explicitar cuál es la actividad preponderante de la UIEM en el marco de las tres tipologías que caracterizan a las instituciones de educación superior que realizan docencia e investigación, pues dentro de éstas no se puede precisar el tipo de docencia que en el posgrado se imparte.

### c.2) Áreas de conocimiento y espectro de programas

Sobre las áreas de conocimiento de la UIEM, precisándolas desde las licenciaturas que ofrece, se puede decir que por lo menos una de ellas no se ajusta completamente a los parámetros que la ANUIES propone; pues la carrera de *Desarrollo Sustentable*, en qué área de conocimiento se podría ubicar<sup>13</sup> si se señala que su objetivo es:

(...) promover modelos de proyectos productivos y de investigación en armonía con la cultura y la naturaleza, que generen el desarrollo económico, ecológico, social y educativo local, regional, estatal y nacional<sup>14</sup>.

Como se puede observar, esta licenciatura busca la promoción de acciones productivas; pero que estén en armonía con la cultura de la población y que preserven el medio ambiente, en esta perspectiva: ¿en qué área del conocimiento se puede incluir? La dificultad estriba en que tiene vínculos directos con la parte económica, pues procura el desarrollo de proyectos productivos; por lo que podría insertarse en la parte correspondiente al área de las ciencias sociales y administrativas. Sin embargo, también se podría ubicar en el área de la educación y las humanidades dado su aspecto cultural y, considerando que se preocupa por preservación de la naturaleza como fuente de desarrollo, también pudiera estar en correspondencia con las ciencias agropecuarias o incluso en ingeniería y tecnología<sup>15</sup>.

En fin, sin duda alguna este tipo de licenciaturas en universidades como la Intercultural del Estado de México, que se ubica en zonas preferentemente pobladas por pueblos y comunidades indígenas y fundamentada en leyes que reconocen el derecho de este sector de la población a la libre determinación y a su autonomía, que entre otros fines persigue la preservación de su cultura; constituyen un reto en la clasificación de la

---

<sup>13</sup> Las áreas de conocimiento de acuerdo a la ANUIES son 6: Ciencias Sociales y Administrativas, Ingeniería y Tecnología, Ciencias de la Salud, Educación y Humanidades, Ciencias Agropecuarias y Ciencias Naturales y Exactas. (ANUIES, 2006a: 77)

<sup>14</sup> UIEM, Tríptico de información sobre las licenciaturas que imparte. Dirección electrónica: [http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex\\_archivo/triptico.pdf.pdf](http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/triptico.pdf.pdf) Fecha de consulta: 10/06/10. Esta misma referencia es la que se debe considerar para la descripción del objetivo de las otras dos licenciaturas que se imparten en la UIEM.

<sup>15</sup> De acuerdo al Anuario Estadístico 2004 de la ANUIES, existe una Ingeniería en Desarrollo Sustentable (p. 122). En cuanto a la parte agropecuaria, si bien no hay alguna carrera sobre Desarrollo Sustentable, existen algunas ingenierías cercano a ello como Agrónomo en Desarrollo Rural, en Economía Agrícola, en Sistemas de Producción o en Planeación y Manejo de los Recursos Naturales Renovables. También esta toda la parte correspondiente al área de Desarrollo Rural, con licenciatura e ingenierías como Desarrollo Regional y Administración de Recursos Naturales y Desarrollo Comunitario respectivamente. ANUIES (2006b). Anuario estadístico 2004. Población escolar de la Licenciatura y Técnico Superior en Universidades e Institutos Tecnológicos. ANUIES, México, p. 115.

ANUIES en términos de su ubicación en alguna área del conocimiento, ya que como se puede apreciar hay diversos aspectos jugando un papel importante en el objetivo de esta licenciatura (aunque esta institución la ubica en el área de Ciencias Sociales y Administrativas. ANUIES, 2010)

Las otras dos carreras que imparte la UIEM, ofrecen menos dificultades en la ubicación en alguna de las áreas de conocimiento, pues se trata de la licenciatura en *Lengua y Cultura*, cuyo objetivo es: “propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas y promover el dominio de lenguas, para mantener vivo la filosofía de las culturas originarias preservando el uso de la lengua materna y con ello entablar una amplia comunicación con otras culturas de México y el mundo”, y la licenciatura en *Comunicación intercultural* que tiene como finalidad “especializar el manejo de procesos de comunicación, privilegiando el uso en lenguas originarias. Preparar a especialistas en el diseño, manejo, gestión y administración de proyectos comunitarios de comunicación impresa, informativa, noticiosa, diseño gráfico, técnicas de producción, locución, conducción radiofónica y audiovisual”. (UIEM, 2010a)

Bajo este marco, no es difícil ubicar a ambas carreras en la parte de la educación y las humanidades la primera de ellas, y la segunda en la parte de las ciencias sociales y administrativas. En este contexto, se puede decir que la UIEM se ubica preferentemente en las áreas de las ciencias sociales y administrativas y la educación y las humanidades y quizás un poco, sin tener claros los lazos, en las ciencias agropecuarias y la ingeniería y tecnología; pero no tiene vínculos con las áreas de las Ciencias de la Salud<sup>16</sup> y de las Ciencias Naturales y Exactas.

En este marco y justo por las áreas de conocimiento en las que se ubican las licenciaturas que ofrece la UIEM, es como se diferencia de las universidades tecnológicas y las politécnicas, así como de los institutos tecnológicos y las escuelas normales. Lo que vincula a las universidades tecnológicas con la Interculturales del Estado de México por ejemplo, es que dichas universidades procuran ofrecer oportunidades educativas de tipo superior a poblaciones que tradicionalmente habían

---

<sup>16</sup> Recientemente la UIEM abrió la Licenciatura en Salud Intercultural, en el semestre que inició en agosto de 2010; de tal forma que esta licenciatura es de reciente creación. Esto se conoció a penas en enero de 2011 en una visita que se hizo a la UIEM, la Coordinadora Académica de la universidad comentó esta apertura.

estado alejadas de ellas: “Las UTs fueron creadas en lugares donde no existía ninguna oferta de educación superior. [Antes] nuestros jóvenes que estaban interesados en la educación superior tenían que viajar largas distancias, emigrar de su lugar de origen y, a veces, no contaban con los recursos económicos necesarios (...)”. (Flores, 2009: 18)

Asimismo, se puede diferenciar de universidades estatales o federales, sean autónomas o dependientes del Estado dado que la mayoría de ellas trabajan las seis áreas de conocimiento antes mencionadas<sup>17</sup>. Se especifican este tipo de IES, porque se encuentran en el rubro de las instituciones de educación superior públicas, que es la parte donde se ubica la UIEM.

Para finalizar este subapartado, parece conveniente plantear algunas preguntas en relación a las áreas de conocimiento que trabaja la universidad: ¿por qué centrarse primordialmente en la parte de la lengua y la cultura, cuándo también los pueblos indígenas tienen necesidades de tipo alimentario, de salud, de transportación? ¿por qué no ofertar licenciaturas en el área de las ingenierías y la tecnología, si se tienen carencias de infraestructura en ámbitos como el drenaje, la electricidad, el agua entubada, los pisos de tierra, poblaciones o comunidades que probablemente estén muy alejadas de los centros de población y requieran de caminos y carreteras? ¿qué pasa en áreas como la salud en donde las pueblos indígenas tiene una larga tradición de conocimiento de hierbas medicinales y propiedades curativas que bien se pueden comercializar o seguir estudiando para profundizar en ello?<sup>18</sup> ¿por qué no incursionar en las Ciencias Naturales y Exactas en función por ejemplo, del conocimiento en botánica que tienen los pueblos indígenas dada su tradición ancestral?

Lo anterior son simples preguntas que no tienen otra intención más que la de abrir el análisis y la reflexión en torno a las potencialidades que pueden tener otras áreas de conocimiento. Bajo este marco, parece pertinente preguntarse por qué no abrir o ampliar las oportunidades de formación a los sectores vulnerables, si como se ve tienen una

---

<sup>17</sup> Véase la *Población escolar de licenciatura por régimen, según áreas de estudio, 2004*, pp. 132-133; en ANUIES, 2006b.

<sup>18</sup> Como se comentó anteriormente, apenas se acaba de abrir la Licenciatura en Salud Intercultural, que pude considerarse como una respuesta a esta inquietud por lo que la pregunta carecería de relevancia. Sin embargo, se deja en el texto porque puede ser un detonante para profundizar en el aspecto general de por qué no abrirse a otras áreas o subáreas de conocimiento.



serie de carencias básicas por un lado y por el otro, tienen el derecho a acercarse a cualquier área del conocimiento.

Quizá la respuesta tiene que ver con la perspectiva de preservar la cultura, las tradiciones y los valores ancestrales; esto sin duda alguna tensiona la decisión sobre las áreas de conocimiento que constituyen la oferta de formación profesional, algo sobre lo cual habría que reflexionar desde diferentes vertientes y propuestas teóricas.

En este contexto y desde la perspectiva de análisis que se viene trabajando, la parte sistémica parece pertinente de considerarse dado que señala las relaciones que se establecen entre los sistemas y la autonomía de operación de los mismos; lo cual puede ayudar a precisar el tipo de acciones o productos que se pueden esperar, sin dejar de pensar sobre los efectos contrarios que se pueden derivar de ello, pero también considerando que esto es el motor de la producción y reproducción de los sistemas, ya que como diría Luhmann (1991: 371-372): “(...) las contradicciones frecuentemente son consideradas como promotoras del movimiento del sistema (...) Estas sirven [a su] reproducción mediante la necesaria reproducción de las inestabilidades (...) La contradicción, por lo tanto, parece ser una de las formas de procesamiento de las situaciones realizables que posibilitan, así, los enlaces. De este modo se asegura la reproducción, pues se pone a disposición una alta sensibilidad y se actualiza el futuro (...)”.

### *c.3) Misión de la UIEM: una reflexión en el marco de la diversidad y de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos*

Los apartados anteriores han permitido ir creando un perfil institucional de la UIEM: universidad de tipo público, descentralizada, de carácter estatal, cuya actividad preponderante es la docencia (de licenciatura y posgrado, aunque no se precise este último) y la investigación y que ubica sus programas educativos en las áreas de las ciencias sociales y administrativas y en la educación y las humanidades, con una incursión reciente en la Salud. Aspectos que como ya se mencionó, la van diferenciado de otras IES que se ubican en el mismo rubro de lo público.

Respecto a su misión y de acuerdo a diferentes documentos de la propia universidad como su decreto de creación, los reglamentos internos que se derivan de éste<sup>19</sup> y la bienvenida que se da a los visitantes en su página Web, su misión se plantea de la siguiente manera:

La misión de la Universidad Intercultural del Estado de México se sintetiza en la impartición de programas educativos de alta calidad orientados a formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las lenguas y culturas originarias, así como de los procesos de generación del conocimiento de estos pueblos<sup>20</sup>.

Si bien esta es la misión sintetizada, es conveniente señalar que ella no es otra cosa que el apartado no. I, contenido en el *Artículo Tercero, Capítulo Primero del Decreto de creación* de la UIEM que habla de la *Naturaleza, Objeto y Atribuciones de la Universidad*. Sobre la explicitación de la misión de la UIEM indicada anteriormente, es importante destacar dos cuestionamientos: a qué sector de la población estudiantil se pretende atender y qué propósito se persigue.

**¿A qué sector de la población está dirigida la atención en la UIEM?** Como se puede ver en la referencia anterior, no se menciona de manera explícita a la población indígena en la misión de la universidad; es decir, no se dice que la UIEM está dirigida a ofrecer educación de tipo superior a este sector de la población de manera contundente. Sin embargo, se deja entrever o se puede interpretar que es así, cuando se menciona la revalorización y revitalización de la lengua y la cultura originarias; además, es conveniente mencionar que en los considerandos del decreto de creación hay diversas referencias a los pueblos indígenas, a las leyes Constitucionales y educativas y a la política educativa del sexenio 2000-2006 que justifican la atención específica a este sector de la población.

En este marco, es probable que instituciones como la SEP a través de la Subsecretaría de Educación Superior y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) por medio de su Dirección de Educación Superior, mencionen

---

<sup>19</sup> Reglamento de ingreso, permanencia y promoción de los estudiantes; Reglamento de evaluación del proceso de formación profesional; Reglamento de las condiciones de trabajo del personal administrativo.

<sup>20</sup> UIEM. Misión de la UIEM, en página Web de la UIEM; dirección electrónica: [http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex\\_archivo/triptico.pdf.pdf](http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/triptico.pdf.pdf) Fecha de consulta: 10/06/10

explícitamente a los pueblos indígenas. Así, la primera señala que la misión de las universidades interculturales es:

- ♦ promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, **particularmente, de los pueblos indígenas del país** y del mundo circundante;
- ♦ revalorar los conocimientos de los **pueblos indígenas** y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico;
- ♦ fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias<sup>21</sup>.

En tanto que la CGEIB precisando en la Universidad Intercultural del Estado de México indica que está:

(...) orientada a ofrecer formación y servicios adecuados a los **jóvenes pertenecientes a comunidades indígenas** y que estará abierta también a jóvenes de diverso origen geográfico, social o cultural, que estén interesados en compartir la misión y los propósitos de la nueva institución, esto es, **impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas de México**<sup>22</sup>.

Esto es importante resaltarlo, porque parece que se está instaurando - en el mundo del sentido comunicativo - que las universidades interculturales se relacionan con las comunidades y los pueblos indígenas; es decir, que la institución está enfocada a abrir las oportunidades de acceso a la educación superior a los jóvenes provenientes de dichos pueblos.

Aunque conviene señalar que la interculturalidad no necesariamente remite o tiene que ver con la población indígena; sino que más bien abarca a la totalidad de las poblaciones, intentando un dialogo respetuoso y horizontal entre las diversas culturas, tal como lo señala la CGEIB en su propia misión<sup>23</sup>:

Contribuir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, mejorando y ampliando las oportunidades educativas de la población indígena y promoviendo relaciones más igualitarias y respetuosas entre los miembros de distintas culturas.

---

<sup>21</sup> Página Web de la Subsecretaría de Educación Superior. *Educación superior pública. Universidades Interculturales*; dirección electrónica: [http://ses4.sep.gob.mx/wb/ses/universidades\\_interculturales](http://ses4.sep.gob.mx/wb/ses/universidades_interculturales) Fecha de consulta: 19-01-09. Subrayados del autor.

<sup>22</sup> María de Lourdes Casillas M. Proyecto universidad intercultural. Creación de nuevas IES. Dirección de Educación Superior, CGEIB/SEP/México p.3, subrayados del autor. Dirección electrónica: <http://cenedic.ucof.mx/cmc-construccion/recursos/6971.doc> Fecha de consulta: 19-01-09.

<sup>23</sup> Página Web de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. *Estructura y objetivos de la CGEIB*; dirección electrónica: <http://eib.sep.gob.mx/> Fecha de consulta: 10/03/10

Esta misma perspectiva se puede ver en lo que el Observatorio Ciudadano de la Educación, manifiesta respecto a la Universidades Interculturales<sup>24</sup>: “Las nuevas instituciones educativas tienen como propósito principal ampliar la oferta de educación universitaria a zonas pobladas mayoritariamente por indígenas, aunque todos podrán tener acceso. Por eso se llaman interculturales, porque tratan de evitar el error histórico de segregar a los indígenas en su proceso educativo y formar una modalidad independiente para atenderlos, lo que se ha señalado produce una marginación más profunda que una integración del indígena a su amplio contexto social”.

Sin embargo, dado el *Acuerdo por el que se establece la CGEIB* y quizás precisamente por ello y por la propia creación y ubicación de la UIEM – y de las otras universidades interculturales -, todo apunta a que están dirigidas esencialmente a la población de origen indígena; ya que en el *Artículo Primero* de dicho acuerdo se indica que:

Se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, que tendrá como propósito asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena. (SEP, 2001)

En cuanto a la ubicación de las diferentes universidades interculturales se presenta el siguiente cuadro, que muestra el estado y la población indígena que se encuentra o que se atiende en estas unidades académicas.

**Cuadro 12. Universidades Interculturales en el país.**

| Universidad                                | Fecha de inicio de actividades | Domicilio  | Pueblos indígenas que atiende                                |
|--|--------------------------------|--|--|
| Intercultural del Estado de México (UIEM)  | 6 de septiembre de 2004        | Mpio. de San Felipe del Progreso, Estado de México                 | Mazahua, Otomí, Náhuatl, Tlahuica y Matlazinca               |
| Intercultural de Chiapas (UNICH)           | 22 de agosto de 2005           | San Cristóbal de las Casas, Chiapas                                | Tzotzil, Tseltal, Chol, Mame, Zoque, Tojolabal, entre otros. |
| Intercultural de Tabasco (UIET)            | 13 de octubre de 2005          | Oxolatán, Mpio. de Tacotalpa, Tabasco                              | Chol y Chontal   |
| Intercultural Maya en Quintana Roo (UIMQR) | Agosto de 2007                 | Mpio. José María Morelos, Quintana Roo                             | Maya   |
| Intercultural de Guerrero (UIEG)           | 20 septiembre de 2007          | La Ciénega, Mpio. de Malinaltepec (región de la Montaña), Guerrero | Amuzgo, Nahuatl, Tlapaneco y Mixteco                         |

<sup>24</sup> Página Web del Observatorio Ciudadano de la Educación. *Debate: universidades interculturales*; dirección electrónica: [http://www.observatorio.org/comunicados/comun122\\_2.html](http://www.observatorio.org/comunicados/comun122_2.html) Fecha de consulta: 10/03/10

|  |                    |  |   |
|--|--------------------|--|---|
| Autónoma Indígena de México (UAIM)                   | 2000               | Los Mochis, Sinaloa  | Mayo y Yaqui, pero se han incorporado de otros pueblos indígenas de distintas entidades |
| Intercultural de Puebla (UIEP)                       | 2006               | Lipuntahuaca, Mpio. de Huehuetla (Sierra Norte), Puebla  | Totonaco, Popoloca, Nahuatl y Mixteco   |
| Indígena Intercultural de Michoacán (UIIEM)          | Septiembre de 2007 | Pátzcuaro, Michoacán   | Purépecha   |
| Veracruzana Intercultural (UVI, tiene cuatro campus) | Agosto de 2005     | Huasteca, Mpio. de Ixhuatlán de Madero; Grandes Montañas, Mpio. de Tequila; Región de Las Selvas, Mpio. de Mecayapan; Región del Totonacapan, Mpio. de Espinal. Veracruz | Totonaca, Nahuatl, Zapoteco, Mixteco, Otomí, Tzeltal Tzotzil y Maya                     |

Fuente: elaboración propia con base en: Tuirán (s/f). “Anexo. Situación actual del subsistema de universidades interculturales”, en Atención a la diversidad desde la SEP. SEP-SES, México; Página Web de la Subsecretaría de Educación Superior. *Educación Superior Pública. Universidades Interculturales*; dirección electrónica: [http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/universidades\\_interculturales](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/universidades_interculturales) Fecha de consulta: 10/03/10; Página Web de la CGEIB-Dirección de Educación Media Superior y Superior. *Directorio de Universidades Interculturales*; dirección electrónica: <http://eib.sep.gob.mx/> Fecha de consulta: 10/03/10

Con ello, se puede decir parafraseando a (Tuirán; s/f: 32) que las universidades interculturales están próximas en ubicación y en cultura a las comunidades indígenas y que se están constituyendo como un subsistema más pues en el ciclo escolar 2008-09, se atendieron a 4,748 estudiantes en 15 licenciaturas, 2 maestrías. A partir de esto, se puede ir reafirmando o constatando que las universidades interculturales, incluyendo la del Estado de México, están dirigidas a ofrecer educación de tipo superior a las poblaciones indígenas del país.

Por ello se dice que el sentido que está adquiriendo la noción o mejor dicho el término de *universidad intercultural*, se asocia directamente con la atención educativa de tipo superior a las poblaciones indígenas; idea que se refuerza al ver el tratamiento que desde la SEP, se da a la atención a la diversidad (Tuirán, s/f). Así, dados los argumentos y referencias expuestos, es posible que el término de *universidad intercultural* quede instaurado - con sus aspectos positivos y negativos, para bien y para mal - como una estructura semántica histórica que remita a las posibilidades y oportunidades que tiene la población indígena para cursar estudios de nivel superior<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Lo cual puede crear una tensión en función de si la educación de nivel superior que se brinda en este tipo de instituciones, incluida desde luego la del Estado de México, está enfocada a este sector de la

Lo anterior es importante subrayarlo, ya que en el ámbito de la comunicación propia del sistema educativo en general y de la educación superior en particular, se está consolidando este sentido; de tal manera que se puede decir, dado la perspectiva de análisis que se está siguiendo, que el término *Universidad Intercultural* y en este caso Universidad Intercultural del Estado de México, está definiendo expectativas y comportamientos en los sistemas sociales (político y educativo) y en los sistemas psíquicos (individuos indígenas y no indígenas). Para ello, baste con recordar lo que se decía en una de las referencias del decreto de creación de la UIEM (Poder Ejecutivo del Estado, 2003): con esta universidad el Estado (sistema político) se significará por incursionar en modelos educativos de vanguardia (sistema educativo), formando profesionistas de excelencia y con un alto nivel de competitividad (sistemas psíquicos); pero en la perspectiva de atender a los pueblos indígenas.

Esto adquiere especial relevancia en el contexto de las distinciones que se van marcando con otras instituciones de educación superior, como las universidades tecnológicas o las politécnicas, que si bien se propusieron para ampliar las oportunidades de acceso a sectores vulnerables, no se relacionan con las poblaciones indígenas directamente como se puede ver en la siguiente referencia:

Es importante tomar en cuenta la experiencia de otras instituciones de educación superior, creadas con motivaciones similares a lo largo de la segunda mitad del siglo XX: desde los institutos tecnológicos hasta las más recientes universidades tecnológicas [que] logran ofrecer oportunidades de educación superior a mayor número de jóvenes provenientes de hogares económicamente desfavorecidos (...) (Observatorio ciudadano de la educación; 19-01-09)

Pareciera por lo tanto, que las universidades interculturales y en concreto la Universidad Intercultural del Estado de México, está dirigida a la población indígena de origen Mazahua, Otomí, Náhuatl, Tlahuica y Matlazinca como se señalaba en el cuadro anterior; lo que orienta cierto tipo de expectativas y comportamientos en los sistemas, sean estos sociales o psíquicos.

---

población específicamente, aunque se diga que “cualquier estudiante” puede ingresar; ya que los referentes, justificaciones y datos apuntan a que se dirige a los estudiantes de origen indígena. De tal manera que es posible que se de una tensión en la orientación que adquirirá el término, hasta el momento parece estar más ubicado en la parte de acceso casi exclusivamente de la población indígena; es decir, que se va conformando la idea o mejor dicho el sentido, de que las universidades interculturales están dirigidas a facilitar el acceso, la permanencia y la conclusión de estudios universitarios a este tipo de población.

Así, desde la teoría de los sistemas sociales que está sirviendo de fundamento en este trabajo, se puede decir que el sentido que está adquiriendo el término de *universidad intercultural* conduce a una distinción respecto al sector de población al que se dirige la oferta educativa; originándose una diversidad que parte de los propios criterios del sistema educativo de tipo superior, que lo actualiza y potencializa.

Por ello, en el caso de la UIEM se puede decir que se está configurando una expectativa de acceso a estudios de tipo superior dirigida a la población indígena; es decir, de una formación profesional avalada por el sistema educativo en la búsqueda de igualdad de oportunidades, de garantizar la vigencia de los derechos indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, así como de abatir carencias y rezagos que los afectan. Buscando por lo tanto, el desarrollo de la entidad en general, pero enfatizando en el de los pueblos indígenas cercanos a la universidad.

Esta reflexión da paso al análisis sobre el segundo aspecto de la misión de la UIEM que previamente se había señalado: **qué propósito persigue**. La respuesta ya se ha mencionado, pero vale la pena recordarlo: busca formar profesionales comprometidos con el desarrollo económico y cultural, promoviendo la revalorización y revitalización de las lenguas y culturas originarias; por lo tanto, se puede decir que pretende abatir los rezagos y carencias y garantizar los derechos de los pueblos indígenas esencialmente.

De esta manera, el propósito está en relación con el desarrollo económico, cultural, social, de la lengua y el conocimiento de las comunidades originarias, que bien se puede sintetizar en la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa, promoviendo relaciones más igualitarias y respetuosas en la sociedad, tal como lo señala la misión de la propia CGEIB; aspecto que como se puede observar, no está alejado de lo que propone la atención educativa a la diversidad: el cambio social.

Sobre ello conviene remitir a las reflexiones y análisis hechos en el capítulo 3 del trabajo, cuando se habló del cambio y la transformación social que se propone alcanzar la atención a la diversidad. Por lo que simplemente se reitera lo dicho ahí, la educación o mejor dicho el sistema educativo, no tiene la posibilidad de prescribir o decretar la operación de los otros sistemas sociales; por lo tanto, no puede determinar el cambio social porque eso significaría definir el accionar de los otros sistemas, aspecto que no es

posible dado que cada uno de ellos tiene su propia lógica de operación y obedecen a sus propios requerimientos.

Así desde la propuesta teórica que sirve de sustento a la investigación, el sistema educativo no puede cambiar la sociedad porque no puede transformar los diferentes sistemas sociales que tienen una función propia, determinada por su código, por su propia estructura de operación y desde luego, por su particular tipo de organización. Además como se ha señalado, no hay relaciones de determinación entre los sistemas y el entorno; en consecuencia, no puede venir un cambio determinado o dirigido hacia los otros sistemas desde un sistema en particular, en este caso desde el educativo.

Para complementar esta parte, quizás valga la pena reflexionar sobre las posibilidades que tiene la UIEM de cambiar, no la sociedad mexicana en más justa e igualitaria; sino simplemente el nivel de marginación que se observa en el Municipio de San Felipe del Progreso (SFP) en el Estado de México. Para hacer este análisis, se empleará el cuadro presentado en la primera parte del capítulo donde se señalan los indicadores socioeconómicos nacionales, del Estado de México y del municipio antes mencionado.

La reflexión inicia con la parte correspondiente a la dimensión educativa, que hace referencia a la población mayor de 15 años y más que es analfabeta y que no tiene la primaria terminada. De acuerdo al cuadro antes referido, en el municipio de San Felipe del Progreso el 21% de su población es analfabeta y el 47% no concluyó la primaria; así, se tiene una población de 15 años y más que supera en 12% al dato nacional y en 15% al estatal en cuanto al analfabetismo. Referente a la población sin primaria completa, los porcentajes son aún mayores pues se habla de un 23% por arriba del nacional y de un 29% del estatal; ¿es posible que la UIEM pueda cambiar estos indicadores?

Para disminuir estos porcentajes, sería necesario definir una política educativa encaminada a la alfabetización, por ejemplo; pero este tipo de propuestas se deciden en el ámbito de la educación básica, no en el superior. Posiblemente la UIEM pueda irritar a ese nivel educativo, pero no puede definir las acciones a seguir; no prescribe la política educativa de dicho nivel. Sólo puede sacudir, perturbar, despertar sus potencialidades; pero de ningún modo puede determinar su operación, aun



perteneciendo al mismo sistema. Así, no puede tomar la decisión de qué hacer para revertir esa situación, eso es algo que está fuera de su alcance; es algo que se define en un ámbito distinto a su operación.

La universidad se ubica en el nivel educativo superior y la parte de la alfabetización y la conclusión de la primaria corresponde al nivel de educación básica; por lo tanto, son niveles diferentes que tienen lógicas de operación distintas, a pesar de que pertenezcan al mismo sistema. En consecuencia, sus niveles de competencia y de decisión no son los mismos; así como tampoco lo son la organización y la formación que buscan. Es por ello que se menciona que no hay una situación de determinación entre los sistemas y como se puede apreciar, ni siquiera al interior de un mismo sistema, como sería el educativo en este caso.

De esta manera, las posibilidades de determinar o de definir el tipo de acciones a seguir es difícil de hacerse; aún al interior de un mismo sistema, situación que puede complicarse todavía más si se remite a otros sistemas sociales. Para ilustrar esto, se retomaran las otras tres dimensiones en que está compuesto el índice de marginación.

En el caso de la situación de las viviendas, tan sólo sobre dos indicadores que pueden considerarse vitales como el drenaje y el servicio sanitario y el del agua entubada, los porcentajes indican que para el primero de ellos (drenaje y servicio sanitario) el 38% de las viviendas no cuenta con este servicio, mientras que 33% no tiene agua entubada. En comparación con la cifra nacional, significa que el municipio de SFP supera en 33% a las viviendas que no cuentan con estos servicios y en 34% referido a la parte estatal; respecto a las viviendas sin agua entubada, dicho municipio se encuentra por arriba del nacional en 23% y en 27% respecto del Estado de México.

Considerando esos dos indicadores que componen el grado de marginación, ¿cómo puede el sistema educativo y en este caso la UIEM cambiar esta realidad? ¿cómo solventar esas necesidades básicas prioritarias desde el sistema educativo, desde la universidad? ¿será que la universidad podrá llevar el drenaje y el servicio sanitario, así como el agua entubada al alto porcentaje de viviendas de ese municipio que tienen esas condiciones? ¿se encuentra dentro de su ámbito de competencia? ¿está dentro de su rango de acción? ¿puede tomar la decisión por sí misma para transformar, no toda la

situación de las viviendas que se indican en el índice de marginación, no todo el desarrollo de servicios sociales que se requieren; tan sólo el drenaje y el agua, recursos vitales para una ciudadanía saludable?

Respecto a la parte del ingreso, que tiene que ver con las posibilidades de empleo y de una remuneración “justa y equitativa” y que se conjuga con las dimensiones de educación y vivienda para conformar el grado de marginación, el indicador señala que 56% de la población del municipio de San Felipe del Progreso recibe como pago hasta dos salarios mínimos; es decir, más de la población económicamente activa, recibe por su trabajo como máximo \$108.00 diarios<sup>26</sup>.

Cómo cambiar esta situación, si las condiciones de ingreso y remuneración no son definidas por el sistema educativo, ni mucho menos por la UIEM; sino que obedecen a una lógica que dicta el sistema económico, a una lógica que no es controlable por el sistema educativo, ni mucho menos por la universidad; a una lógica de oferta y demanda de trabajo; a una lógica de decisión sobre el salario mínimo que no es tomada por el sistema educativo, sino por el sistema económico.

Es cierto que dentro de las distancias que se están marcando, este último indicador es uno de los que menor brecha presenta, pues respecto al nacional el porcentaje del municipio es mayor en 11% y en 15% respecto al estatal; cercano a la población analfabeta, pero lejano al de la población sin primaria completa y aún más lejano al de viviendas sin drenaje ni servicio sanitario y agua entubada. Y se encuentra todavía más distanciado del siguiente y último indicador que conforma el grado de marginación: la población que habita en localidades con menos de 5,000 habitantes.

Este indicador conduce a la distribución de la población en el territorio del municipio y por el dato que ofrece el CONAPO, se puede decir que San Felipe del Progreso tiene una población dispersa; que bien se puede relacionar con algunas de las características

---

<sup>26</sup> El municipio de San Felipe del Progreso se encuentra ubicado en la Zona “C”, de acuerdo con la Comisión Nacional de Salarios Mínimos; el monto salarial asciende a \$54.00. Comisión Nacional de Salarios Mínimos. Salarios mínimos 2010. Vigentes a partir del 1 de enero de 2010. Diario Oficial de la Federación, 23 de diciembre de 2009. En página Web de Servicio de Administración Tributaria (SAT); dirección [http://www.sat.gob.mx/sitio\\_internet/asistencia\\_contribuyente/informacion\\_frecuente/salarios\\_minimos/45\\_17213.html](http://www.sat.gob.mx/sitio_internet/asistencia_contribuyente/informacion_frecuente/salarios_minimos/45_17213.html) electrónica: Fecha de consulta: 07/10/10

de la población rural, como la parte de su difícil acceso. El porcentaje de localidades con menos de 5,000 habitantes es casi del 100%, 94% de ellas se encuentran en esa condición, distanciándose del nacional en 66% y en 78% del estatal.

Estas son los datos que colocan al municipio de San Felipe del Progreso en un grado de marginación alto; estas son las condiciones de vida de un sector de la población que se encuentra en un estado de la República Mexicana que tiene un índice de marginación bajo, pero que a su interior conserva brechas significativas de nivel de desarrollo. Posiblemente estas son las condiciones ha transformar o que se tendrían que cambiar para indicar que se esta teniendo un desarrollo social y económico entre otros aspectos, tal como se señala en la misión de la UIEM<sup>27</sup>. De esta manera, se puede decir que lo que se pretendería cambiar sería el grado de marginación que se tiene; no son todas las condiciones de vida de una población sin duda alguna, pero son las que permiten acercarse a conocer algunos aspectos de ella y son las que se relacionan con los sectores marginados a los que va dirigida la propuesta de atención a la diversidad y una de sus orientaciones.

Así, estas son condiciones concretas de la población a las que posiblemente podría dirigirse el cambio social; condiciones que una propuesta educativa como la atención a la diversidad, que puede especificarse en una universidad como la Intercultural del Estado de México, no podrá incidir en ellas; no de manera directa y determinante como se dice o se espera, sólo de una forma que irrita, perturba y sacude a los otros sistemas sociales que decidirán hacia donde orientan sus operaciones.

A esta afirmación, habría que añadirle además que el cambio es contingente, no es predecible y no es totalmente controlable por los sistemas; más bien obedece a situaciones de evolución de los mismos dado su condición de ser autopoieticos - de producirse y reproducirse a sí mismos -, de definir la información que incorporan a su operación proveniente del entorno. Es decir, de su acoplamiento estructural posible de realizar dada su clausura operativa que indica lo que como sistema le pertenece, dejando fuera o de lado aquello que como sistema no le atañe.

---

<sup>27</sup> También se habla del desarrollo cultural y lingüístico de los pueblos y comunidades originarios. Pero ¿cuáles serían esos indicadores que permitirían valorar este tipo de “desarrollo”? por un lado y por el otro, ¿no sería un contradicción hablar de esta necesidad si se parte del supuesto de que todas las manifestaciones culturales son igualmente importantes y tienen el mismo valor?

En este marco, el cambio se debe a una combinación de elementos donde no hay una causalidad única, sino una serie de factores que conjugados lo propician; factores que cada sistema procesa y transforma en información que le ayuda a acoplarse estructuralmente con el entorno y que se definen en su operar, que se determina en su estructura de organización, que está en correspondencia directa como su código y función. Esto es lo que está detrás de la indicación: no hay relaciones de determinación entre los sistemas y el entorno, por ello no puede venir un cambio determinado por un sistema en particular.

Bajo esta perspectiva, conviene aclarar que lo que se está diciendo no tiene nada que ver con un pesimismo o con una postura ética o política, bajo una idea de un dejar hacer o de no hacer nada; lo único que se quiere señalar con todo ello, son los alcances y sobre todo las limitaciones que tiene el sistema educativo y en este caso particular la UIEM, sobre las posibilidades del cambio y la transformación social, de aspirar a cambiar las condiciones de vida de la población del municipio de San Felipe del Progreso indicadas a través del índice de marginación.

En consecuencia, lo único que se quiere señalar es que la educación o propiamente dicho, el sistema educativo tiene límites impuestos por su propia dinámica, por su lógica de operación y por su estructura de organización; aspectos que no puede traspasar so pena de dejar de ser ese sistema y no existir como tal; condiciones que también están presentes en cada uno de los diferentes sistemas sociales. Por esta razón, ninguno de ellos puede intervenir o interferir en la operación de los otros de manera directa, no se pueden determinar el qué hacer o el qué no hacer; no pueden interferir en su código, en su lógica operación, ni mucho menos en su estructura de organización.

Es por ello que la UIEM en particular y el sistema educativo en general, no tienen oportunidad de determinar la transformación social del Municipio de San Felipe del Progreso; no está en su función, no posee los medios necesarios para realizar un cambio social visto por ejemplo a través de las condiciones de las viviendas – llevar los servicios de drenaje y sanitario, así como de agua entubada -; los ingresos de las personas – aumento de las percepciones o las posibilidades de encontrar empleo – o, la situación de residencia – cambio de domicilio o la construcción de carreteras e incorporación de un sistema de transporte -.

Son circunstancias que escapan a su intervención, que se encuentran fuera su función como ya se mencionó; la UIEM puede ser una condición de posibilidad al señalar estas situaciones o al formar individuos que intervengan en estos procesos, pero es sólo eso y nada más: una condición de posibilidad, que no es poco pues tiene la oportunidad de señalar los aspectos que le competen a cada uno de los sistemas, ya que como lo menciona Izuzquiza (1990b): puede realizar observaciones de segundo orden, que es una de las principales tareas que desde la teoría de sistemas se definen como prioritarias para la universidad.

En esta perspectiva, no se habla de que la universidad deje de lado las aspiraciones de los pueblos indígenas y de los sectores vulnerables en general; más bien lo que se hace es poner en perspectiva sus alcances y limitaciones, teniendo la posibilidad de señalar lo que a cada uno le corresponde; de esta manera se irrita, se perturba, se busca incentivar la creatividad de los otros sistemas sociales. Esto es lo que podría considerarse como la propuesta de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos, lo que puede ser su potencial y lo que eventualmente, posibilite el cambio social. Tal vez parezca poco, pero si se tienen identificadas las limitaciones y los alcances de los diferentes sistemas sociales; posiblemente se podría avanzar hacia sistemas más equilibrados entre sí, que dentro de su misma autopoiesis se transformen y puedan mejorar en parte, la vida de los individuos.

#### ***4. El perfil institucional de la UIEM como conclusión a la construcción de la diversidad***

Con la descripción de la misión de la UIEM, se tienen completos los factores que propone la ANUIES para definir un perfil institucional; de tal manera que ahora se puede completar el perfil que se inició en el subapartado anterior: la UIEM es una universidad de carácter público, descentralizada, de tipo estatal, cuya actividad preponderante es la docencia (de licenciatura y posgrado, aunque no se precise este último) y la investigación y que ubica sus programas educativos en las áreas de las ciencias sociales y administrativas y en la educación y las humanidades; preponderantemente está dirigida a la población indígena y el propósito que persigue es formar profesionales comprometidos con el desarrollo económico y cultural

promoviendo la revalorización y revitalización de las lenguas y culturas; buscando abatir rezagos y carencias y garantizar los derechos de dicha población.

A estos rasgos que propone la ANUIES, es posible agregar que es una institución joven con apenas 6 años de operación y que es pequeña en términos de la matrícula que atiende, 10% del total de la matrícula de las universidades interculturales de acuerdo a Tuirán (s/f). Hasta el momento, sólo otorga los grados de superior asociado y licenciado (ver anexo VI). Aspectos todos ellos, que la distinguen de otras IES que conforma el amplio espectro de la educación superior mexicana.

A partir de lo expuesto a lo largo de este apartado que trata de la construcción de la diversidad de la UIEM, se puede apreciar tanto la unidad del nivel superior como su diversificación. Esto es importante de resaltar, porque el sistema de educación superior en su conjunto y cada una de las IES en que se diversifica, implican una comunicación de sentido específico que se ha estructurado en el orden de la comunicación del sistema educativo, pero que trasciende a éste y se instaura en el sistema de comunicación omniabarcador de lo social.

Esto adquiere especial relevancia, porque como se ha mencionado a lo largo del trabajo, el sentido orienta expectativas y comportamientos y actualiza y potencializa a los sistemas. Esto se puede apreciar en las diferentes esquemas de la distinción empleados, de tal manera que marcan una diferencia: la educación superior se encuentra en la cúspide del sistema educativo, no es obligatoria y ofrece una formación de tipo profesional, con desarrollo de habilidades intelectuales y dominio de contenidos y lenguajes especializados en las distintas áreas del conocimiento; lo que va conformando esquemas de distinción en el sistema educativo: obligatoriedad/no obligatoriedad y en el sistema educativo superior: unidad/diversidad de la formación profesional. En ambas unidades de la diferencia, es donde se instala la UIEM.

Estas anotaciones tratan de responder al punto crítico de la investigación sociológica y su parte empírica señalado por Luhmann (1996b) – que ya se había indicado en la estrategia y procedimiento de la investigación, concretamente en lo referente al estudio de caso -, el punto crucial no es obtener nuevos datos; sino más bien en encontrar una

manera distinta de analizarlos, que esto es lo que se ha intentado hacer a lo largo de la tesis y particularmente en lo que va de este capítulo 7.

De esta manera por ejemplo - en el esquema de comunicación particular del sistema educativo - el sentido de *Universidad Intercultural* adquiere especial relevancia pues estructura expectativas y orientan acciones, hace accesible el mundo educativo y la comprensión, en este caso de la Universidad Intercultural del Estado de México; además de que actualiza y potencializa lo que se observa (indica y distingue a la vez), en este caso el sistema educativo de tipo superior.

De tal forma que designar universidad conlleva a pensar en el más alto nivel educativo, en el escalón superior de la pirámide educativa y en la carrera escolar; lo cual significa que se ha pasado por una selección pedagógica, por comparaciones entre los diferentes individuos que participan de la carrera educativa en términos de mejor/peor formación y que se ha logrado llegar hasta este nivel educativo haciendo creíble el aprendizaje escolar, tanto para el sistema educativo como para los demás sistemas sociales y psíquicos.

Desde luego que ello se asocia con los procesos de acreditación y certificación que conllevarán a nuevas selecciones que determinarán la participación (o no participación) en la estructura de organización del sistema educativo, es estar incorporado o incluido (o bien excluido) como se vera enseguida cuando se describa la unidad de la diferencia inclusión/exclusión en la Universidad Intercultural del Estado de México. Todo ello, desde los criterios, categorías, normas, conceptos y preceptos del propio sistema educativo en general y del superior en particular.

Finalmente y antes de dar paso a esto que se acaba de señalar, conviene indicar que esta construcción de la diversidad de la UIEM se puede ubicar en lo que se ha denominado, la diversidad desde una perspectiva de los principios rectores del sistema educativo y tiene que ver con lo Gimeno Sacristán (1999) señala como una de las acepciones de la diversidad más conflictivas y de más hondo sentir: cómo hacer compatible la igualdad de todos ante la educación.

### **III. La dinámica de operación de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión en la UIEM**

Con este apartado se concluye tanto este capítulo 7 como la tesis, es la parte central del planteamiento y tiene por propósito describir cómo es que opera la unidad de la diferencia inclusión/exclusión en la UIEM, cuál es su dinámica o cómo es que se presenta en esta institución considerada una expresión de la atención a la diversidad en el país. Lo anterior, adquirirá especial relevancia en el contexto de que tanto la universidad como la propuesta de atención a la diversidad, se plantean ser incluyentes.

Sin embargo - y aquí se resalta nuevamente la relevancia del planteamiento de la tesis –, la educación o propiamente dicho el sistema educativo también desarrolla procesos de exclusión como se señaló en el capítulo 5 y que aquí se podrá observar en un acercamiento empírico. Así, este apartado en el contexto en que se viene presentado el trabajo, revestirá singular importancia porque indicará y distinguirá que la inclusión/exclusión es una operación propia del sistemas educativo en general y del superior en particular, que es una distinción que opera en la UIEM a partir de sus criterios, de sus normas, de sus conceptos y requerimientos pero que comparte con el sistema superior y que por lo tanto, como se señaló en la nota metodológica, replica su estructura y la realidad de su semántica debido a que forma parte de él y como tal, guía su función a partir del sentido comunicativo que dicho sistema tiene.

En este marco como se podrá apreciar, la inclusión/exclusión dentro de la UIEM será una operación que se pone en marcha a partir de los mecanismos propios de la institución, mecanismos que se desprenden de la estructura de organización del sistema educativo y de los requerimientos del nivel superior; en esta tesitura no tiene que ver con situaciones de exclusión a priori que partan de la negación del servicio educativo, ya sea porque fuerzas “maquiavélicas u oscuras” lo deseen o lo impongan o porque una elite desee reproducirse y perpetuarse en el poder.

Simplemente lo que se mostrará, es que la inclusión/exclusión es una operación que realiza la UIEM en su interior y ambos aspectos aparecen de manera simultánea, replicando de esta forma la estructura del sistema educativo superior y el sentido comunicativo que éste ha creado en su desarrollo y evolución; de tal forma que esta



situación, que generalmente se describe o explica desde factores externos, se podrá apreciar que se define a partir de factores internos del sistema, que es algo constitutivo de su operación y de su función con lo cual – como diría Dubet (2005) pierde su inocencia. Aspectos todos ellos señalados en el capítulo 5 esencialmente, pero que en este último apartado del capítulo 7, se especificarán en un referente empírico concreto; de tal manera que el esquema analítico desarrollado anteriormente, se verá aplicado en esta aproximación empírica desde la teoría de los sistemas sociales autopoiéticos.

Así, en este apartado se encontrarán las dos situaciones de inclusión/exclusión que se habían definido: la débil y la fuerte. Anteriormente se señalaron para el sistema educativo en general, ahora se aplicarán a la UIEM y al sistema de educación superior. De esta manera, se describirá la inclusión/exclusión débil a partir de la apertura que tiene el sistema de tipo superior para poder incorporar a nuevas instituciones; por lo que no hay razón alguna para excluir por principio, a cualquier institución que quiera hacerlo. Lo mismo sucede con las posibilidades de ingreso de los jóvenes a la UIEM, es decir, ningún candidato podrá ser rechazado de manera a priori, todos tienen la oportunidad de ingresar a la universidad siempre y cuando cumplan con los requisitos que ésta estipula para ser miembro de ella, para ser un estudiante de dicha institución.

Lo anterior dará pie a presentar la inclusión/exclusión fuerte que se desarrolla al interior de la UIEM; así, en este subapartado se describirán las formas en que esta unidad de la diferencia se presenta. Se iniciará con señalar a la UIEM como un miembro del sistema educativo superior, lo cual conllevará responsabilidades y derechos; desprendiéndose de ello atribuciones que le permitirán ofrecer estudios profesionales con determinadas características, lo que conducirá a definir el tipo de personal académico que requiere para ello en función de las licenciaturas que imparte, las cuales se relacionan con ciertas áreas de conocimiento que trabaja. Esto permitirá indicar que la institución define quien está incluido (y quien no) como parte del personal académico; esta atribución la UIEM la ejerce a partir de su constitución jurídica, la cual forma parte de los elementos que la hacen ser un miembro formal del sistema educativo superior (estar incluida).

Las otras manifestaciones de la inclusión/exclusión fuerte en la UIEM, se describirán con base en un aspecto central del sistema educativo en general y del superior en particular: la selección educativa, que como se ha visto se relaciona con el código del

sistema educativo y la posibilidad de hacer carrera escolar; de tal manera que se hablará de la selección para el ingreso a la universidad a partir de su normatividad. Asimismo, apoyándose en la reglamentación de la institución, se presentará la selección que hace para determinar la permanencia de los estudiantes, lo cual se vinculará con el abandono escolar que a su vez se relacionará con las cuestiones de la evaluación y ésta última con la posibilidad de reinscripción. Todo ello como se podrá apreciar, tiene que ver con la carrera escolar; en este marco se presentarán datos correspondientes tanto al abandono escolar como a la certificación y titulación, lo que conducirá finalmente a la indicación de quienes permanecen y quienes no y de aquellos que concluyen la carrera escolar y de aquellos que no lo hacen.

Para cerrar el apartado, el capítulo y finalmente la tesis se concluirá con una reflexión sobre la inclusión/exclusión de la UIEM. En ella se encontrará que esta unidad de la diferencia en su doble movimiento de débil y fuerte, se desarrolla al interior del sistema educativo; no está dada por una imposición de otros sistemas como el político o el económico, no está predeterminada, no está ligada a intereses particulares de cierto grupo o elite social, simplemente obedece a cuestiones de operación y funcionamiento del propio sistema dada su estructura de organización, el código de operación que guía sus operaciones y las normas que lo rigen.

Esto llevará a señalar que la inclusión de los jóvenes a la UIEM, la conclusión de la carrera y la certificación de los conocimientos, así como sus contrapartes; son aspectos que la universidad regula. En este marco, se podrá decir que no son decisiones de los individuos, sino nominaciones que hace la institución en correspondencia con el sistema educativo superior; esto permitirá indicar que hay un sistema de comunicación que orienta expectativas y comportamientos, que actualiza y potencializa al sistema educativo global, que permite su comprensión, su orientación y observación gracias a estructuras semánticas históricas que ha conformado en su desarrollo, en su evolución. Lo anterior llevará a concluir que la unidad de la diferencia inclusión/exclusión, forma parte de esas estructuras y como tal, es necesaria y constitutiva de la autopoiesis del sistema.

## 1. Inclusión/exclusión débil

Este primer apartado se desarrollará en dos partes. La primera tiene que ver con la apertura del sistema educativo de tipo superior a incorporar nuevas instituciones y la segunda, está relacionada con la posibilidad del ingreso de los jóvenes a la UIEM.

### *a) Apertura del sistema de educación superior para la inclusión de nuevas IES*

Dado que la UIEM es una institución de reciente creación, conviene señalar que normativamente no hay impedimento alguno para la conformación de nuevas IES; de hecho, tanto en la *Ley para la Coordinación de la Educación Superior* como en el *Reglamento Interno de la SEP*, se señala la posibilidad de expandir el sistema educativo superior. En cuanto a la citada Ley (1978: 1), en el Artículo 5 del Capítulo I. *Disposiciones Generales* se señala que:

El establecimiento, extensión y evolución de las instituciones de educación superior y su coordinación se realizarán atendiendo a las prioridades nacionales, regionales y estatales y a los programas institucionales de docencia, investigación y difusión de la cultura.

En esta misma línea se puede ubicar la Fracción X, del Artículo 18 referente a las *Atribuciones* de la Dirección General de Educación Superior Universitaria, que a la letra señala la posibilidad de: “Participar en el estudio y decisiones, según sea el caso, de los proyectos para la creación de instituciones de educación superior a que se refiere este artículo”. (SEP, 2005: 16)

Como se puede apreciar, las posibilidades de establecer o crear nuevas instituciones de nivel superior que formen parte de este sistema educativo son amplias y por lo expuesto en los artículos anteriores, no existe impedimento alguno para ello. De igual manera se puede pensar entonces, que las posibilidades de exclusión son pocas; pues al no haber una restricción fuerte que impida la creación y expansión de este tipo de instituciones, sus posibilidades de quedar al margen o fuera del sistema son limitadas. De ahí que se señale, el carácter débil de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión; es decir, cualquier institución de nueva creación puede estar incluida (si cubre prioridades nacionales, regionales o estatales) y también puede quedar excluida (si no las cubre, por ejemplo).

Así, al no encontrar en las disposiciones legales impedimentos para la creación de nuevas instituciones y su probable inclusión en el sistema educativo superior, es posible indicar que se presenta una situación de inclusión/exclusión débil en dicho sistema.

*b) Posibilidades de ingreso de los jóvenes a la UIEM*

Para describir esta parte de la inclusión/exclusión débil en las posibilidades de ingreso por parte de los jóvenes a la UIEM, se parte del hecho de que cualquier persona puede cursar estudios de nivel superior, siempre y cuando tenga el certificado de bachillerato o cumpla con los méritos suficientes para ello. Sin embargo, es importante señalar que bajo esta condición, ya se tiene una restricción que desencadena procesos de inclusión/exclusión fuertes como se verá en el siguiente apartado; así, es conveniente no descuidar esta parte, aunque momentáneamente se deje de lado para poder describir la inclusión/exclusión débil en el ingreso en la UIEM.

Se dice que se tiene una inclusión/exclusión débil en el ingreso a la educación de nivel superior, porque en el orden de la comunicación que se da alrededor este tipo de educación, se señala con frecuencia que todo individuo tiene derecho a cursarla<sup>1</sup>. Así por ejemplo, en la Declaración Mundial de la Educación Superior, se señala que:

Recordando la Declaración Universal de los Derechos Humanos y, en particular, el párrafo 1 de su Artículo 26, en que se declara que 'toda persona tiene derecho a la educación' y que 'el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos', y haciendo suyos los principios básicos de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), en virtud de cuyo Artículo 4 los Estados Partes se comprometen a 'hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior' (...) En consecuencia, en el **acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación** fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas. (UNESCO, 1998: 3, 6; subrayado del autor)

Desde esta perspectiva, la apertura para cursar estudios de tipo superior es amplia, se hace notoria la posibilidad de acceder sin restricciones o por lo menos sin discriminaciones como lo señala la UNESCO; lo cual genera, la expectativa de poder ingresar a las instituciones de educación superior. En este marco, es posible decir que cualquier persona puede acceder este tipo de enseñanza; Luhmann (2007) diría que se

---

<sup>1</sup> No se niega este derecho, pero las posibilidades de ejercerlo obedecen a otra esfera o espacio social, concretamente al orden que establece del sistema educativo como se verá más adelante.

habla de una inclusión total y que este derecho, en el mundo del sentido comunicativo, orienta expectativas y comportamientos.

Lo anterior conduce a señalar que hay una inclusión débil – cualquiera tiene la posibilidad de acceso- y también una exclusión que va por el mismo camino, pues nadie - en primera instancia - está descartado para poder ingresar. Esta situación se encuentra presente en la UIEM, pues se habla de la posibilidad de ingreso a la universidad – sin restricción aparente - de sectores considerados tradicionalmente excluido de este nivel educativo; aspecto que se puede apreciar en el siguiente párrafo correspondiente a su *Decreto de creación*:

(...) el reto consiste en ampliar y diversificar las oportunidades de acceso a la educación superior y acercar la oferta educativa a los grupos sociales en situación de desventaja, así como a la población indígena del país (...) Que la Universidad intercultural se crea para ofrecer opciones de educación superior que sean pertinentes a las necesidades de desarrollo de los pueblos indígenas. (Poder Ejecutivo del Estado de México: 2003: 2)

De esta manera, se abre el espacio para la incorporación de los sectores en desventaja a la educación superior; no se especifica una restricción al respecto y esto habla, como se acaba de mencionar, de la generación de expectativas en torno al acceso a la universidad. Es en esta perspectiva entonces, que se puede hablar de una inclusión débil, pues la UIEM contempla la posibilidad de acceso a todos los jóvenes y esta misma situación, conlleva a señalar una exclusión débil, pues nadie está fuera - de manera a priori - del sistema educativo superior y en este caso, de esta universidad.

En este marco, es posible afirmar que el acceso a la UIEM está abierto; no hay exclusión por cuestiones de raza, sexo, situación cultural o socioeconómica; es decir, no hay alguna condición que impida que los sectores diversos, en este caso los indígenas, puedan ingresar a la institución. De esta manera, como se señalaba en el capítulo 5: ningún sistema parcial de la sociedad excluye a priori y más bien, procede de forma contraria; es decir, toda persona puede participar o tiene la posibilidad de estar incluida. Bajo este presupuesto, los diferentes sistemas sociales que estructuran la sociedad contemporánea, incluyen a todos de manera generalizada; de entrada, no tienen razón alguna para excluir a alguien. (Corsi, *et al.* 1996: 94)

En este contexto, el sistema educativo de tipo superior no es la excepción y la UIEM como se pudo apreciar, opera de la misma manera; con ello se da cuenta de la inclusión/exclusión débil que se presenta en el orden de esta universidad en particular, pero que se puede trasladar a la educación de tipo superior en general. Lo cual permite hacer la siguiente reflexión.

En el orden del sentido comunicativo, centrándose en la inclusión como el lado positivo de la forma inclusión/exclusión, todos tienen el derecho de acceder a la educación superior y nadie está excluido de ello de manera a priori; lo anterior permite pensar en la pertinencia de ello en sí mismo, pero también es importante considerar que es una expectativa – un derecho - de difícil concreción, dado el orden estratificado en que está estructurado el sistema educativo.

Así, conviene decir que el requisito indispensable, *sine qua non*, para acceder a este nivel educativo: el certificado de bachillerato (Ley General de Educación, Ley para la Coordinación de la Educación Superior) o los méritos suficientes para su ingreso: "(...) la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes; [de tal manera que] el acceso a la enseñanza superior debería seguir estando abierto a toda persona que haya finalizado satisfactoriamente la enseñanza secundaria u otros estudios equivalentes o que reúna las condiciones necesarias" (UNESCO, 1998: 6); hablan simplemente, de un proceso de selección que se hace al interior del sistema educativo en general y del superior en particular y que llevan como correlato las probabilidades de inclusión/exclusión, que derivaran en la posibilidad de hacer o no carrera escolar como lo señalan Luhmann y Schoor (1993a).

Lo anterior permite indicar entonces, que no todos entran, que no todos estarán formalmente incluidos en el sistema educativo superior y en la UIEM; pero, ¿cómo es que se da esta situación? Es la parte de la inclusión fuerte que se analizará enseguida; aunque antes de pasar a esta temática, conviene subrayar que la forma de abordar la cuestión de la inclusión/exclusión como una unidad de la diferencia y con dos tipos de manifestaciones: débil y fuerte, es lo que en términos de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos, se le ha denominado la forma moderna de trabajar la distinción inclusión/exclusión. (Corsi, *et al.* 1996)

## **2. Inclusión/exclusión fuerte**

### *a) Membresía de la UIEM en el sistema educativo superior (reconocimiento)*

El Decreto de creación de la universidad establece que se trata de un organismo público descentralizado de carácter estatal, con reconocimiento jurídico y patrimonio propio, adscrita a la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social y cuyo objeto es, entre otros aspectos: “Impartir programas educativos de alta calidad orientados a formar profesionistas e intelectuales [y] Organizar y realizar actividades de investigación y de posgrado”. (Poder Ejecutivo del Estado de México, 2003: 3)

En este contexto, la UIEM tiene entre otras atribuciones, las siguientes: impartir programas académicos de calidad, conducentes a la obtención de los títulos de Profesional Asociado, Licenciatura, Especialidad y Posgrado; por lo tanto, esta facultada para expedir certificados, constancias, diplomas, títulos y grados, así como distinciones especiales. (Poder Ejecutivo del Estado de México, 2003: 4)

Así, la universidad forma parte del sistema educativo de educación superior, es uno de sus miembros reconocidos formalmente y por lo tanto, comparte con las IES funciones, objetos y atribuciones como se pudo constatar en el apartado anterior y en las referencias antes mencionadas; aunque también tiene una serie de características que la distinguen de otras instituciones, como también ya se mencionó.

Este carácter de membresía, se ve respaldado con lo que establece el Artículo 10, del Capítulo II. *Coordinación y Distribución*, de la *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, que señala: “Las instituciones públicas de educación superior y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios participarán en la prestación de los servicios educativos, de acuerdo con las disposiciones de este ordenamiento”; aspecto que se articula tanto con el tipo de régimen que tiene la UIEM, como con lo expuesto en el Artículo 1º, del Capítulo I. *Disposiciones Generales*, de la *Ley General de Educación* ya que a la letra dice:

Esta Ley regula la educación que imparten el Estado –Federación, entidades federativas y municipios–, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social. (SEP, 1993: 49)

Es importante resaltar esta parte de la normatividad, ya que la Universidad Intercultural del Estado de México es de carácter público estatal y por lo tanto, participa de esta Ley así como de los reglamentos y normas que ella misma emita para realizar sus funciones y dar cumplimiento a sus atribuciones; situación que está avalada por su mismo *Decreto de creación*, el cual establece en su Capítulo Primero. *Naturaleza, Objeto y Atribuciones*, en su Artículo 4º. *Para el cumplimiento de su objeto, la Universidad tendrá las siguientes atribuciones:*

VIII. Establecer procedimientos de acreditación y certificación de estudios de conformidad a la normatividad estatal y federal;

XII. Establecer los procedimientos de ingreso, permanencia y promoción, de su personal académico, de acuerdo al reglamento respectivo, de conformidad con la normatividad estatal y federal;

XX. Expedir las disposiciones necesarias con el fin de hacer efectivas las atribuciones que se le confieren, para el cumplimiento de su objeto. (Poder Ejecutivo del Estado de México, 2003: 4-5, se incluyen sólo estas fracciones para acompañar el argumento)

Lo anterior, sigue señalando que la UIEM está considerada como un miembro formal del sistema educativo superior; tal como se especifica en su *Manual General de Organización*: “La Secretaría de Educación Pública y el Gobierno del Estado firmaron, el 10 de diciembre de 2003, un convenio de Coordinación para la Creación, Operación y Apoyo Financiero de la Universidad Intercultural del Estado de México, a fin de contribuir a la consolidación de los programas de desarrollo de la educación superior en la Entidad, **constituyéndose como miembro del Sistema Nacional de Universidades**”. (Poder Ejecutivo del Estado de México, 2005a: 2, el subrayado es del autor).

Por consiguiente, se puede afirmar que se da una inclusión de carácter fuerte; es decir, la UIEM adquiere el carácter de membresía, la estructura jurídica del sistema educativo superior se lo otorga y por lo tanto, al ser miembro de éste, participa en términos generales del mismo tipo de estructura y de organización, así como de los derechos y obligaciones que esto conlleva. Como ejemplo de lo anterior, se pueden considerar los diversos tipos de apoyos otorgados al sistema educativo superior y de los cuales, la UIEM participó - situación que se mencionó en el capítulo 6 -. Lo anterior permite indicar que se está frente a una forma de inclusión fuerte, quedando la exclusión fuerte (la no membresía o reconocimiento oficial) como correlato de ésta.

En este marco, como ya se señaló, los estudios que imparte esta universidad tienen un reconocimiento de validez oficial, son certificados y avalados por el sistema educativo;



lo cual conduce a otras formas de inclusión/exclusión fuertes que se dan por la organización formal tanto del sistema educativo superior, como de la propia universidad y que se traducen en aceptación/rechazo de candidatos a cursar este tipo de estudios; así como de permanencia/abandono y de conclusión/no conclusión de los mismos.

En este contexto, la organización formal con que opera la universidad - bajo los criterios de aceptación de membresía del nivel educativo superior - va definiendo los procesos de inclusión/exclusión fuerte: no puede admitir a cualquier joven, no puede ingresar quien no satisfaga los requisitos mínimos indispensables – como por ejemplo, el certificado de bachillerato -; no puede permanecer en la institución quien no demuestra que ha adquirido los aprendizajes correspondientes y cubra los requerimientos de avance académico de acuerdo a lo estipulado en los reglamentos correspondientes. En esta perspectiva, es importante subrayar que hay una serie de normas que sustentan la organización formal de la UIEM, confiriéndole una dinámica como la anterior que es particular del sistema educativo. Lo correspondiente a la normatividad, es conveniente de subrayarlo porque es la que permite observar esa dinámica, como se señaló en el primer apartado de esta aproximación empírica.

Lo anterior, es pertinente de mencionarlo porque permite señalar que esta membresía que tiene la universidad, le obliga a observar ciertas pautas de comportamiento, a poner en operación una serie de criterios para cumplir con su función, con sus atribuciones y por lo tanto, poner en marcha una serie de mecanismos que definirán el carácter de membresía o no de los estudiantes, de pertenencia e inclusión a la institución; lo cual habla de procesos de selección educativa dados por la organización formal de la universidad, aspecto señalado por Luhmann y Schoor (1993a) y que fue expuesto también en el capítulo 5 de este trabajo.

En esta perspectiva, como lo menciona Corsi, *et al.* (1996): si el sistema general de la educación superior y la UIEM no tiene ningún motivo para excluir a alguien – como ya se describió anteriormente –, la organización formal no puede hacer a todas las personas miembros; es decir, no puede incluir a todos. De ahí que se hable de procesos de inclusión/exclusión fuertes al interior de la Universidad Intercultural del Estado de México, como se describirá enseguida.

*b) Atribuciones de la UIEM: impartición de estudios profesionales y contratación de personal académico*

La UIEM por pertenecer al sistema educativo superior, está obligada a ofrecer estudios de tipo profesional, es uno de los aspectos que comparte con este sistema y que la diferencia de los otros dos (el básico y el medio superior); de tal manera que como parte de este sistema, una de sus funciones esenciales es la formación de personal profesional y de investigación que como tal se desarrolla en el nivel más alto de la pirámide educativa. Aspecto que se señala en su decreto de creación y que le sirve de sustento jurídico para la elaboración de los diferentes reglamentos que rigen su operar.

Así por ejemplo, en el *Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción de los Estudiantes de la UIEM*, en la parte correspondiente a sus considerandos se señala: “Que mediante el Decreto del Ejecutivo del Estado, publicado en el periódico oficial ‘Gaceta del Gobierno’, del 10 de diciembre de 2003, se creó el Organismo Público Descentralizado de Carácter Estatal denominado Universidad Intercultural del Estado de México, cuyo objeto es, entre otros, impartir programas educativos de alta calidad orientados a **formar profesionistas e intelectuales** comprometidos (...)”. (UIEM, 2004a: 1, subrayado del autor)<sup>2</sup>

De esta manera, para poder cubrir esta función la UIEM está obligada a seguir las normas generales que impone la organización de dicho sistema, entre las que destacan la contratación de personal profesional para impartir los programas educativos que conforman su oferta educativa e implementar procesos de selección para la aceptación de los posibles estudiantes. Lo anterior se hace en el marco del reconocimiento y la validez de los estudios de tipo superior que podrá expedir; pero para poder cumplir con esta atribución, pone en marcha distintos procesos de selección, los cuales se desencadenan desde el momento mismo de querer ingresar a la universidad ya sea como docente o como alumno.

La situación del alumno se desarrollará con mayor amplitud en el siguiente apartado, pues es ahí donde se distinguen con mayor nitidez los procesos de inclusión/exclusión del sistema educativo superior en general y de la UIEM en particular; pero también y

---

<sup>2</sup> Esta referencia se encuentra en otros reglamentos, con ligeras variaciones, pero en esencia se refiere a lo mismo; por ejemplo, en el Reglamento del Personal Académico se habla de “formar íntegramente profesionistas competentes”. (UIEM, 2004b: 1)

esto es lo más importante, porque esta institución se crea con la intención de ampliar el acceso a la educación superior de los sectores que tradicionalmente han estado al margen de ello como la población indígena, que desde la política educativa del país, es la que se considera diversa.

Sobre el personal académico responsable de guiar los procesos de formación y cubrir de esta manera el objeto y las atribuciones de la universidad, se harán dos reflexiones a fin de indicar que también hay selección para su ingreso; lo cual habla de la inclusión/exclusión fuerte dada por la propia organización universitaria. Así, para poder ingresar a la UIEM en calidad de profesor, uno de los primeros requisitos y quizás el principal, es que se requiere tener estudios profesionales. Los siguientes dos artículos del Título Cuarto, Capítulo I. *De las categorías, niveles, actividades y requisitos de ingreso y evaluación del personal académico del Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico de la Universidad Intercultural del Estado de México* lo señalan con toda claridad:

**Artículo 37. Los requisitos para ser Profesor por Asignatura son:**

- \* Tener por lo menos licenciatura afín a la asignatura a impartir.
- \* Tener experiencia docente a nivel superior de por lo menos 2 años.

**Artículo 39. Los requisitos que deberá cumplir el Profesor de Tiempo Completo son:**

- \* Grado de maestría preferentemente en área afín a la Carrera en la que preste sus servicios y experiencia profesional mínima de dos años en el área de los estudios que imparta;
- \* Doctorado preferentemente en área afín a la Carrera en la que prestará sus servicios. (UIEM, 2004b: 9 y 11)

Lo anterior habla evidentemente de que no cualquier persona puede prestar sus servicios en esta institución universitaria, se descartan desde luego los que poseen estudios de nivel técnico, los de bachillerato o los que tienen título de Técnico Asociado e incluso, los que teniendo el título de licenciatura o algún posgrado “no son afines a la asignatura o a la carrera”. En este marco, la probabilidad de ingresar a la UIEM en calidad de docentes, sin tener como mínimo el título de licenciatura es nulo y se van requiriendo mayores grados de formación dada la función y el objeto de la universidad, así como la categoría de contratación (profesor de asignatura o de tiempo completo).

Lo anterior parece reflejar lo que está sucediendo en el sistema educativo superior en general, pues siguiendo a Galaz y Gil (2009: 16) la conformación del personal docente de las IES cambió en cuanto al grado de formación que tenía, pues en 1992 el 50.4%

contaba con licenciatura, el 37.7% con maestría y el 11.9% con doctorado; sin embargo, para el año 2007 la configuración cambió considerablemente, pues sólo el 24.8% tenía estudios de licenciatura, un 41.7% maestría y un 33.5% doctorado.

En esta perspectiva, se puede decir que hay un elemento del sistema educativo superior que atraviesa a la UIEM: tener un profesorado con determinado tipo de formación. Desde los principios de la teoría de sistemas para las aproximaciones empíricas (tratamiento de los casos), este hecho puede considerarse como una replica de lógica de operación de dicho sistema. De esta forma, el personal académico que se incorpora a la universidad (inclusión fuerte), está definido por las atribuciones y propósito de la misma, en correspondencia con la lógica con que opera el sistema educativo superior.

El otro aspecto que es importante resaltar en esta posibilidad de inclusión como profesor en la universidad, tiene que ver con la diferenciación y especialización de las áreas de conocimiento y por lo tanto, de las distinciones que se dan al interior del sistema científico; lo cual define las probabilidades de inclusión/exclusión del personal académico en las IES y en este caso particular, en la Universidad Intercultural del Estado de México.

De esta forma, se generan procesos de exclusión (no membresía a la universidad), no por una cuestión de tipo ideológica por ejemplo<sup>3</sup> o por una situación de tipo apriorístico; sino que se deben a un determinado nivel de estudios, a ciertas áreas de conocimiento, a funciones que tiene el nivel superior en general y en este caso particular la UIEM. Estos aspectos se asocian con lo que dicha institución pretende lograr: la formación de profesionales e intelectuales que revaloricen las culturas y las lenguas originarias, como ya se ha señalado en diferentes partes de esta aproximación empírica. Esta situación se ve respaldada, por el hecho de que en la Fracción XII, del Artículo 4 del Decreto de Creación – ya citado -, se especifica que la Universidad está facultada para definir los procesos de admisión de su personal académico.

---

<sup>3</sup> La UIEM en el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico, en su capítulo de *Derechos y Obligaciones*, en su Artículo 41. *El personal académico tiene las siguientes obligaciones*, en su fracción VIII, indica que éste tiene la obligación de: "Abstenerse de realizar actos de proselitismo a favor de cualquier agrupación política o religiosa dentro de la Universidad". (UIEM, 2004b: 12)

Lo anterior, permite indicar la autonomía que tiene el sistema educativo y por ende esta universidad, respecto a que otros sistemas sociales - el político o el económico por ejemplo – no pueden determinar su operación; los referentes expuestos dan cuenta de ello, pues remiten al hecho de que es la propia UIEM quien especifica su dinámica de ingreso/no ingreso (inclusión/exclusión) a ella en calidad de profesor. Aunque es importante indicar que se ajusta y en este sentido replica, la estructura de organización del sistema educativo superior y los requisitos que éste impone.

Así, dentro de la autonomía que tiene el sistema educativo en general y el superior en particular, la UIEM – como parte de este último - decide los mecanismos y los requisitos de ingreso y permanencia de su personal docente; de tal forma que como se dijo en el capítulo tres del trabajo: no hay relaciones de determinación, un sistema no puede decretar la acción de otro, ofrece condiciones de posibilidad, pero no de definición o prescripción. En este sentido, los sistemas son autónomos.

Lo anterior adquiere especial relevancia pues permite observar, distinguir - como lo señala Torres Nafarrate (1993) - la dinámica propia del sistema educativo y en este caso, la de la UIEM; a tal grado que se puede indicar y a la vez diferenciar su dinámica interna y, al no estar determinada, puede realizar su función dentro de la sociedad que no es otra - como ya se señala en el capítulo 5 - que la de procurar generar cambios en los sistemas psíquicos de los individuos referidos en este caso, al desarrollo de habilidades intelectuales y de comunicación, a la formación de un pensamiento racional y a la adquisición y manejo de conocimientos y lenguajes especializados. Dentro de lo cual, el profesor universitario juega un papel importante, pero no determinante; porque también el sistema psíquico – como todo sistema dotado de sentido- es autónomo en su operación procesa (selecciona, indica/distingue) los estímulos provenientes del entorno – la clase del profesor -.

Para cerrar esta parte, conviene señalar entonces que la UIEM dado su carácter autónomo, precisa una serie de características que conducen a señalar cuándo se es académico de ella y cuándo no y en qué categoría. En este contexto, también especificará en qué momento se adquiere la membresía de estudiante, cómo se puede permanecer en ella y cuándo se certifican los estudios correspondientes o como se diría desde la perspectiva de la teoría de sistemas: el instante en que el logro educativo se ve

alcanzado y se plasma en calificaciones, en certificados y títulos que permiten hacer socialmente creíble el aprendizaje. Aspecto que se describe a continuación.

*c) Selectividad educativa-selectividad de la UIEM: Código y Carrera escolar*

*c.1) Selección para el ingreso*

Como se especificó en el apartado sobre la construcción de la diversidad en la UIEM, para poder ingresar a los estudios de nivel superior en calidad de alumno, es necesario haber finalizado y certificado el nivel anterior; es decir, se tuvo que haber concluido el bachillerato en cualquiera de sus formas (general, tecnológico o profesional técnico) y tener el documento que lo acredite (certificado)<sup>4</sup>. Lo anterior, es indicio de que comienza el proceso de selección para el ingreso a la educación superior; aunque en realidad, este proceso de selección pedagógica - como lo llaman Luhmann y Schoor 1993a - ya comenzó desde antes, con la conclusión y certificación de la educación considerada básica.

En este contexto, es importante señalar que la selección para poder ingresar al nivel superior y al previo - el bachillerato -, son los únicos que normativamente hablando están autorizados o facultados para ello. Es decir, estos dos niveles educativos - aunque aquí sólo se pondrá el énfasis en el superior - son los únicos respaldados jurídicamente para poder llevar a cabo procesos de selección; a diferencia del nivel básico, en donde no existe una norma para ello. Esto está relacionado, con el sentido de obligatoriedad/no obligatoriedad que hay en el sistema educativo y que se trabajó en el apartado anterior.

En esta perspectiva, la selección para el ingreso a la educación superior esta normada y reconocida dentro del sistema educativo nacional; por lo que puede decirse que forma parte de su estructura, de su dinámica y es parte constitutiva de la distinción que se da entre este nivel y el básico. Dicha selección inicia con el certificado de bachillerato y junto con ello se pueden requerir otros aspectos, por ejemplo algunas instituciones aplican exámenes de ingreso.

Los exámenes de ingreso son, por lo general, pruebas de conocimientos generales y específicos del área elegida. En ciertos casos, incluyen pruebas de aptitud o de capacidad intelectual. (SEP, 2000: 70)

---

<sup>4</sup> Tanto el bachillerato tecnológico como los estudios de profesional técnico, ofrecen la alternativa - si el estudiante lo desea - de poder cursar estudios de nivel superior. (SEP, 2000: 53)

Este hecho se puede ver en el caso de la UIEM, ya que en su Decreto de creación se estipula un proceso de selección de los aspirantes para ser considerados como alumnos; así, en el Capítulo Primero. *Naturaleza, Objeto y Atribuciones*, en su Artículo 4°. *Para el cumplimiento de su objeto, la Universidad tendrá las siguientes atribuciones* se especifica que la universidad deberá: “Regular los procedimientos de selección e ingresos de los alumnos y establecer las normas para su permanencia en la institución” (Poder Ejecutivo del Estado de México, 2003: 4). En este marco, se puede hablar de una replica de la estructura social, en este caso de una replica de la estructura del sistema educativo superior, que se aprecia en la normatividad que define una dinámica de selección.

Lo anterior da pie a establecer el *Reglamento de ingreso, permanencia y promoción de los estudiantes de la UIEM*, que señala en su Capítulo I. *Disposiciones Generales*, en su Artículo 1, el siguiente ordenamiento:

Las disposiciones del presente reglamento son de carácter obligatorio y tienen por objeto regular el ingreso, permanencia y promoción de los estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de México, así como establecer los derechos, obligaciones, responsabilidades y sanciones que podrán aplicarse a los mismos. (UIEM, 2004a: 2)

Aspecto que tiene su impacto, no sólo en la parte correspondiente a la selección para el ingreso, sino también en su permanencia y promoción que se verá más adelante como parte de esta selectividad educativa que realiza la universidad. Respecto al proceso de selección, dicho reglamento en su Capítulo II. *Del proceso de selección y admisión de estudiantes*, establece entre otros, los siguientes criterios:

**Artículo 13. Para participar en el proceso de selección es indispensable:**

- I. Presentar el certificado legalmente expedido o constancia, donde se asiente que cursó y aprobó sus estudios de nivel medio superior;
- II. Entregar acta de nacimiento certificada;
- III. V. Llenar los formatos que al efecto se establezcan, cubriendo el pago de derechos al concurso de selección.

**Artículo 14. El proceso de selección consistirá en:**

- I. Presentar el examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) como instrumento de diagnóstico del perfil de ingreso. Este examen no tendrá efectos de selección.
- II. Presentar en dos cuartillas en castellano y en caso de manejo de lengua originaria, la exposición de motivos que impulsan al estudiante a inscribirse a la Universidad Intercultural.
- III. Una entrevista con los miembros del Comité Académico que se apoyará en **criterios preestablecidos** que le permitirán valorar las potencialidades de desarrollo académico del estudiante y el nivel de compromiso que el estudiante adquiere para el desempeño de su futuro ejercicio profesional.
- IV. La aplicación de un instrumento diseñado específicamente para conocer las aptitudes de **manejo de lenguajes necesarios para su óptima inserción a estudios superiores**.

**Artículo 18.-** El Comité Académico será la instancia para determinar la aceptación de los aspirantes, de acuerdo a los resultados obtenidos en el proceso de selección. (UIEM, 2004a: 4, los subrayados en las fracciones III y IV son del autor)

Lo expuesto anteriormente, describe los criterios a satisfacer para participar en el proceso de selección y la forma en que éste se llevara a cabo. En esta perspectiva, es posible señalar que la selección en el nivel educativo de tipo superior, despliega expectativas y comportamientos en los sistemas sociales (educativo) y psíquicos (postulantes); aspecto que en el nivel básico propiamente no ocurre. En este marco, es posible hablar entonces de otra unidad de la diferencia en el sistema educativo: selección/no selección. Así, es conveniente decir que esta unidad de la diferencia opera del lado positivo de la forma (selección) en la Universidad Intercultural del Estado de México y puede considerarse como una replica de la estructura del sistema; su puesta en marcha se aprecia en los requisitos de participación y en la especificación de cómo se llevará a cabo la selección de los candidatos a ingresar a la universidad.

En consecuencia, se puede afirmar que la selección y su contraparte (la no selección), es una estructura semántica que al orientar expectativas y comportamientos define una dinámica y una operación propia del sistema educativo. Cuando se pone en marcha el proceso de selección, entonces es posible hablar de una elección metódica en función de determinados criterios (cualitativos/cuantitativos) que es privativa, prácticamente por lo que se ha dicho, del nivel superior y de la UIEM como replica de la estructura de éste.

En este contexto, conviene mencionar que el sentido que tiene la unidad de la diferencia selección/no selección, está instaurado en la comunicación propia del sistema educativo contemporáneo, particularmente en el nivel superior; lo que le confiere, una forma y dinámica particular que le permite diferenciarse del nivel básico al interior del propio sistema educativo. Por ello, es posible afirmar que esta unidad de la diferencia ha evolucionado hasta convertirse en símbolo, en signo, en frase que orienta expectativas y comportamientos; además de que hace posible observar (indicar/distinguir) nuevas diferencias en el sistema educativo superior y en este caso en la UIEM como por ejemplo: aceptación/rechazo, que invariablemente conducirá a la inclusión/exclusión en la universidad.



En este marco, es pertinente indicar que el sentido de la selección (y su contra parte) son elementos de la comunicación a través de los cuales se hace accesible el mundo - en este caso el de la educación superior y el de la UIEM -, hace posible su orientación en él; es la noción que actualiza/potencializa al sistema<sup>5</sup>, de tal forma que ayuda a definir el horizonte de posibilidades hacia donde se pueden dirigir los sistemas sociales y psíquicos (esto mismo sucede con las otras unidades de la diferencia que se mencionaran más adelante).

Lo anterior lleva a señalar que la selección para el ingreso, es un mecanismo que pone en marcha esta institución universitaria y que se apega a los requerimientos que tiene el sistema educativo superior y que parte esencialmente del requisito de acreditación del bachillerato - que es en sí mismo como se vio en el apartado anterior - un criterio de diferenciación que conduce a una selección y que la organización formal de la universidad tiene la responsabilidad de realizarlo<sup>6</sup>. En este contexto, la selección opera en el orden del sentido comunicativo que tiene el sistema educativo superior y permite indicar quienes ingresan, quienes están incluidos fuertemente dentro de la universidad y son acreedores a los derechos y obligaciones que ésta fija.

De tal forma que con base en el *Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción de los Estudiantes de la UIEM*, se regula el ingreso y se establecen los derechos, obligaciones, responsabilidades y sanciones a que se hacen acreedores aquellas personas que fueron aceptadas formalmente como alumnos y que forman parte – están incluidas – en la institución. Lo anterior, no aplica para aquellos que la universidad ha indicado que no fueron aceptados y que están fuera de ella; de esta forma es como se puede ver este proceso de inclusión/exclusión fuerte dado por la estructura de organización formal que tiene la universidad.

---

<sup>5</sup> Lo actual se puede potencializar – la selección de la educación superior se puede extender - y lo potencial se puede actualizar – las posibilidades de selección/no selección continúan siendo factibles -.

<sup>6</sup> Lamentablemente, aunque se hizo contacto con la Coordinación Académica de la UIEM, no fue posible obtener información del proceso de selección para ingresar a la universidad. Y, como este tipo de datos no son del dominio público como la matrícula de primer ingreso o la reinscripción, no se pudo tener acceso a ellos.

*c.2) Abandono escolar (deserción): selección para la permanencia*

*c.2.1) Evaluación y reinscripción en la UIEM*

A través de la selección que realiza la UIEM para poder ingresar a ella, se puede apreciar la replica de la estructura del sistema educativo superior y la semántica que esto conlleva, que en términos concretos se traduce en quienes fueron seleccionados para ser incluidos como alumnos y quienes no por la propia universidad. En este contexto, se puede afirmar que con ello algunos jóvenes han cubierto el requisito para continuar en la carrera escolar y han dado el primer paso para avanzar en el último tramo de ésta; que no es otra cosa que la realización y certificación de los estudios de tipo superior.

En esta perspectiva y dado que la UIEM se encuentra en la cúspide de la pirámide escolar del sistema educativo, el eje que la atraviesa o la idea que le da sentido es la posibilidad de que los estudiantes puedan concluir la carrera escolar que sólo se logra a través de complejos y continuos procesos de selección; en donde aparecen de manera constante, comparaciones entre los rendimientos que presentan los estudiantes y las normas o requisitos establecidos acerca de los avances o el dominio que tienen que tener, de lo que como contenido es necesario aprender, de lo que como habilidades académicas hay que desarrollar, de lo que como lenguajes especializados se tiene que comprender y aplicar.

Lo anterior se puede ver reflejado en el *Reglamento de evaluación del proceso de formación profesional* de la propia universidad, que en su Capítulo I. *Disposiciones generales*, indica lo siguiente:

**Artículo 1.-** El presente reglamento tiene como objeto regular las bases de la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes, de conformidad con los planes y programas de estudio que se imparten en la Universidad Intercultural.

**Artículo 4.-** La evaluación tiene por objeto:

- I. Que las autoridades, profesores y estudiantes dispongan de elementos para conocer y mejorar la eficiencia y eficacia del proceso de aprendizaje.
- II. Que las autoridades, profesores y estudiantes conozcan el grado en que se ha alcanzado los objetivos de los programas de estudio.
- III. Que a través de las calificaciones obtenidas, los estudiantes conozcan el grado de preparación que han adquirido, para en su caso, ser promovidos.
- IV. Contribuir a elevar la calidad del aprendizaje y elevar el rendimiento de los estudiantes.

**Artículo 8.** Para efecto de este reglamento se entiende por evaluación al conjunto de actividades realizadas para obtener y analizar información en forma continua y

sistemática del proceso de formación de los estudiantes, que permitan verificar los logros obtenidos y determinar un valor específico. (UIEM, 2006: 2 y 3)

De esta manera, la formación de los alumnos se expresa o se traduce en calificaciones, en acreditaciones, en constancias, en certificados, en diplomas, en títulos que indican el logro o no de la carrera escolar; en este marco, es posible decir que los rendimientos escolares son procesos de diferenciación que se hacen bajo el código del sistema educativo mejor/peor (rendimiento académico), lo que permite indicar la posibilidad o no de la continuidad y permanencia en la UIEM y la posible conclusión de estudios. Lo anterior es la expresión reconocida por el propio sistema educativo – y por los demás sistemas sociales - que acredita y certifica la carrera educativa; de tal forma que como lo señala Luhmann y Schoor (1993a), se pasa por una serie de criterios propios del sistema educativo que asignan símbolos de éxito o fracaso escolar.

Bajo esta perspectiva, es conveniente incluir lo que en el Capítulo III. *De la inscripción y reinscripción*, del *Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción de los Estudiantes de la UIEM*, se dice al respecto:

**Artículo 29.** Para reinscribirse en la Universidad, el estudiante deberá satisfacer los siguientes requisitos:

- I. Exhibir el original de la **constancia de estudios que se requiera como antecedente** para ingresar al semestre respectivo;
- II. No tener adeudos de materiales de laboratorio, deportivos o bibliotecarios;
- III. **Estar dentro del término establecido para la conclusión de la carrera;** y
- IV. Cuando pretenda cubrir alguna materia restringida deberá tomar en cuenta la seriación establecida para el plan de estudios de la carrera en cuestión, cuando éste así lo requiera,

**Artículo 30.** El estudiante **podrá reinscribirse** por una sola vez a un mismo semestre, según corresponda, **siempre que se encuentre dentro del término establecido por este reglamento, para concluir la carrera.** (UIEM, 2004a: 7, subrayados del autor)

Así, el avance en el aprendizaje, los logros alcanzados, observados (indicados/distinguidos) con base en los criterios de los programas de estudio propuestos por la universidad, conducen a identificar el nivel de preparación y formación de los estudiantes que será respaldado por el proceso de evaluación que realiza la propia institución. De esta manera, la evaluación que abre y cierra la posibilidad de la reinscripción, se vuelve el punto de referencia para el despliegue de la selección pedagógica; la cual permite indicar quien tiene la posibilidad de continuar en la carrera escolar y por ende, quien permanece en la universidad y quien no.

De esta manera, la probabilidad de dejar de asistir a la universidad causando abandono o deserción (en el siguiente punto se explicitará que se entiende por ello), se deberá a los criterios que la propia UIEM implementa – expresados en los artículos anteriores - así como en el siguiente, el cual refiere a la definición de alumno de reinscripción<sup>7</sup>; con lo que se precisa la posibilidad de continuar considerándose como estudiante de la Universidad y por lo tanto de seguir incluido:

Es estudiante reinscrito, **el estudiante que habiendo cumplido con los requisitos académicos y administrativos del semestre anterior**, realiza los trámites administrativos para cursar el semestre escolar siguiente, de conformidad con el plan de estudios respectivo, o cuando pretenda cursar por más de una ocasión un mismo semestre. (UIEM, 2004a: 3, subrayado del autor)

En este contexto, es conveniente reiterar que es la propia UIEM quien regula la estancia en ella; esto se da a tal grado que en el *Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción de los Estudiantes de la UIEM*, existe un capítulo - el IV - intitulado precisamente *De la permanencia de los estudiantes*, en donde se destaca la regulación de este aspecto de su vida académica.

**Artículo 33.** Los criterios para la permanencia del estudiante son los siguientes:

- I. El período máximo de permanencia para acreditar el plan de estudios será de 10 semestres, para la conclusión del plan de estudios de cada programa académico. En éste período, no se tomará en consideración el tiempo que el estudiante de la Universidad Intercultural solicite para atender los requerimientos concretos que le haga su comunidad, casos de enfermedades graves y/ o causas de fuerza mayor, éstas debidamente justificadas.
- II. Los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas que tengan necesidad de ausentarse para atender necesidades concretas de su comunidad, podrán hacerlo por el tiempo que la actividad a realizar lo requiera. Estas ausencias podrán ser justificadas por las autoridades comunitarias. Esta situación si no excede de tres semanas no causa baja temporal, no debe afectar el tiempo máximo de permanencia del estudiante.

**Artículo 34.** Los estudiantes causarán **baja temporal o definitiva** por decisión propia, o por haber infringido las disposiciones reglamentarias vigentes que ameriten la baja definitiva.

**Artículo 40.** En casos de ausencia injustificada de un estudiante por un mes, se considerará como desertor y, consecuentemente, causará la anulación del semestre que cursaba; dichas ausencias deberán ser comunicadas por las Divisiones de Carrera al Departamento de Servicios Escolares.

**Artículo 41.** Todo estudiante que se encuentre en el caso previsto en el artículo anterior, podrá recurrir, por causas plenamente justificadas, ante el Comité Académico, instancia que tiene facultades para reconsiderar el caso y comunicar su acuerdo al Director de División para que éste, a su vez, se le comunique al

---

<sup>7</sup> Desde luego que para que se de este proceso, se parte del presupuesto de que el joven ya fue seleccionado para ingresar a la UIEM y que realizó los tramites correspondientes a su inscripción. Así, se habla de alumnos de ingreso y reingreso; para el primer tipo se dice que: “Es estudiante de primer ingreso el aspirante, que habiendo satisfecho los requisitos exigidos por la normatividad aplicable, se inscribe por primera ocasión a alguna de las carreras que imparte la Universidad.” (UIEM, 2004a: 3)

Con ello se puede señalar que es en la propia universidad, donde se toman las decisiones de permanencia o abandono escolar a partir de los criterios que ésta misma establece y si bien en el Artículo 34, se dice que puede haber baja temporal o definitiva por decisión propia del estudiante, la designación de ello corresponderá exclusivamente a la universidad pues es quien norma este tipo de acciones; además de que dentro de ella en donde adquiere sentido este tipo de decisión.

### *c.2.2) Carrera escolar y datos sobre el abandono*

En torno a la **carrera escolar**, es importante señalar que lo anteriormente expuesto permite decir que la continuación o no en la UIEM, la permanencia/abandono para incluir otra unidad de la diferencia, se somete a criterios de selección que se originan al interior de la propia universidad y que obedecen a su estructura de organización, a la posibilidad de hacer carrera; lo cual habla nuevamente de la replica de la estructura del sistema educativo superior y de su semántica en la situación de permanencia/abandono, que como en los casos anteriores de las otras unidades de la diferencia: obligatoriedad/no obligatoriedad, selección/no selección, orientan las expectativas y comportamientos de los diferentes sistemas sociales y de los sistemas psíquicos y actualiza/potencializa al sistema.

Así, la deserción o el abandono de los estudios, se ha vuelto una estructura semántica que permite observar parte de la dinámica del sistema educativo en todos sus niveles; a diferencia de lo otros esquemas de distinción mencionados en el trabajo, el abandono escolar está presente en todos los niveles educativos, desde el básico hasta el superior. De esta forma, la unidad de la diferencia: permanencia/abandono es otra operación constitutiva de la dinámica del sistema educativo.

En este contexto, se puede decir que hay una replica tanto de la dinámica o de la lógica de operación del sistema educativo en general y del superior en particular por parte de la UIEM, como de la semántica que poseen para poder comunicarse; ya que este esquema de distinción permanencia/abandono, se actualiza y potencializa en la universidad. Así, dicho esquema ha adquirido una gran relevancia en el estudio y observación del sistema

educativo en general, a tal punto que se le considera un elemento indispensable para conocer su evolución y dinámica; de hecho, se habla del abandono o deserción escolar como uno de los indicadores que permiten observar la eficiencia del sistema educativo:

La deserción escolar entendida como el abandono de las actividades escolares por parte de los alumnos antes de terminar algún grado escolar o nivel educativo, forma parte de los indicadores de eficiencia (reprobación y eficiencia terminal) más representativos que están relacionados con el **éxito o el fracaso escolar**. (INEGI, 2000: 127, subrayado del autor)

Lo anterior sin duda alguna, se vincula con la carrera escolar como expresión que guía las posibilidades de inclusión/exclusión en el sistema educativo y si bien, existen factores externos a la propia dinámica escolar universitaria (necesidad de trabajar, por ejemplo) que “orilla” a los estudiantes a dejar de asistir a la universidad o son motivo para que se vayan presentando procesos de ausentismo o reprobación, que probablemente conduzcan a la deserción y que por lo tanto, juegan un papel importante en las posibilidades de permanecer o abandonar la institución universitaria; es conveniente señalar que dichos factores - en la interacción con la universidad - se vuelven condiciones de posibilidad para la continuación o no de la carrera escolar, puesto que quien definirá si se permanece o no en la universidad, es ella misma.

En este marco, es pertinente señalar que las Universidades Interculturales han definido o propuesto una serie de acciones encaminadas a buscar la permanencia y conclusión de estudios, entre las que destacan:

- I. La Formación del estudiante incorporará un primer año de actividades académicas (Formación Básica) en el que se pone énfasis en el manejo de lenguajes que impulsará las potencialidades, habilidades y destrezas del estudiante a través de los siguientes bloques de actividades académicas:
  - a) *Taller de Expresión y Comunicación en Lengua Materna* que promoverá el dominio de la lengua en su expresión oral y escrita para inducir un proceso de revitalización, consolidación y práctica constante de la lengua. Este espacio formativo permite vincular su formación con la cultura.
  - b) *Taller de lectura crítica y redacción* de textos en español que promoverá una mayor seguridad del estudiante en el manejo y dominio de esta lengua.
  - c) Habilidades del Pensamiento y Razonamiento Lógico, cuyos contenidos se orientan a promover un mayor dinamismo en la capacidad de análisis, reflexión y discernimiento.
  - d) Informática como herramienta fundamental para dominar el manejo de las tecnologías modernas de la información y comunicación.
  - e) Idioma extranjero: Inglés, como lenguaje instrumental necesario para el dominio de las nuevas tecnologías y para interactuar con las actuales exigencias del contexto de desarrollo a nivel mundial.

- II. El estudiante será el protagonista de su proceso de formación, orientado por procesos de:
- a) Apropiación crítica del conocimiento universal a partir del conocimiento profundo y revaloración de sus raíces culturales.
  - b) Estrecho acompañamiento académico (Tutorías). (Casillas, s/f: 2 y 3)

A partir de estas acciones o estrategias es posible decir que todas ellas trabajan sobre el lado positivo de la forma: la permanencia, que se identifica con la inclusión; ya que se está en riesgo de caer en el lado negativo de la misma: el abandono, y con ello en la exclusión. Sin embargo, lo más importante a subrayar es que las propuestas están encaminadas a cubrir o a ayudar a cubrir los requisitos que el propio sistema educativo superior en general y en particular las universidades interculturales, han indicado que se tienen que satisfacer.

En este marco, las propuestas o estrategias que también implican a la UIEM, no son para evadir los requerimientos del sistema, sino justamente para hacerlos valer<sup>8</sup>; lo cual habla entre otras cosas, de la fuerza que tiene la estructura de organización del sistema educativo y que la universidad como parte de éste, comparte. Así, dicha estructura es la que establece los mecanismos necesarios a cubrir para poder continuar en la universidad, para seguir avanzando en la conclusión de la carrera escolar y por lo tanto, permite indicar la permanencia/abandono y desde luego, la inclusión/exclusión fuerte.

De este modo es posible afirmar que lo que se pone o está en juego, es la posibilidad de hacer o no carrera escolar. En este contexto, es pertinente incluir algunos datos que ilustran el **abandono escolar en la UIEM**<sup>9</sup>.

Antes de presentar esta información, es conveniente describir el *procedimiento* seguido para su estimación. La ANUIES reporta en los anuarios estadísticos, únicamente alumnos de primer ingreso y matrícula total; si se considera que la noción de abandono escolar refiere a alumnos que dejaron de asistir a la institución educativa antes de concluir algún grado o nivel educativo (INEGI, 2000), es necesario entonces estimar

---

<sup>8</sup> Una nota que es pertinente incluir a partir de las acciones y propuestas antes descritas, es que ellas hablan de las limitaciones que tiene el sistema educativo en general y la universidad en particular, para cambiar condiciones estructurales como la pobreza o marginación. Entonces, se actúa sobre lo que desde el sistema educativo se puede hacer, es parte del reconocimiento de la diferenciación funcional; aspecto importante de destacar porque permite ir distinguiendo ámbitos de acción, permite ir diferenciando y precisando límites y alcances de los sistemas sociales parciales que integran la sociedad contemporánea.

<sup>9</sup> Es importante mencionar que la información que se presente es de elaboración propia, las fuentes de consulta fueron los anuarios estadísticos de la ANUIES 2005-2007, 2008 y 2009.

cuántos de los que se inscribieron por primera vez en un ciclo determinado, al siguiente dejaron de hacerlo.

Para ello fue necesario calcular los alumnos de reingreso, es decir, aquellos que ya se habían inscrito en algún ciclo escolar y que al siguiente volvieron a matricularse; este cálculo se hizo simplemente restando a la matrícula total de un ciclo determinado, los alumnos de 1er. ingreso de dicho ciclo. De tal manera que al hacer esta operación, se pudieron estimar cuántos alumnos reingresan; así por ejemplo, en el caso de la UIEM, los alumnos de reingreso se estiman a partir del ciclo 2005-2006, ya que la universidad inició actividades en el ciclo anterior (2004-2005).

Una vez calculados los alumnos de reingreso, se pudieron indicar los que abandonaron la universidad al restar esta cantidad (el reingreso), al total de matrícula que se reportó del ciclo anterior. En el caso de la UIEM, la deserción escolar también se empezó a calcular a partir del ciclo 2005-2006 porque como ya se dijo, la universidad entró en operación en el ciclo anterior. Así, el cálculo del abandono se hizo restando el reingreso del ciclo 2005-2006 (224 alumnos), al total de matrícula reportado en el ciclo inmediato anterior (2004-2005) 267 alumnos; dando como resultado un total de 43 alumnos que abandonaron o que no se inscribieron al ciclo 2005-2006. Este procedimiento fue el que se siguió para la estimación del abandono escolar en los demás ciclos (ver anexo VII).

Ya indicada la forma en que se obtuvieron los datos de abandono escolar, se presenta la siguiente tabla que ilustra tanto esta situación como la matrícula de 1er. ingreso, en los diferentes ciclos escolares en que viene operando la UIEM

| <b>Cuadro 13. Matrícula de 1er. ingreso y abandono escolar por sexo en la UIEM.<br/>Ciclos 2004-2005 a 2007-2008</b> |                               |            |            |                 |            |            |
|--|-------------------------------|------------|------------|-----------------|------------|------------|
| <b>Ciclos</b>  | <b>Matrícula 1er. ingreso</b> |            |            | <b>Abandono</b> |            |            |
|  | Hombres                       | Mujeres    | Total      | Hombres         | Mujeres    | Total      |
| 2004-2005  | 94                            | 173        | <b>267</b> |                 |            |            |
| 2005-2006  | 60                            | 114        | <b>174</b> | 16              | 27         | <b>43</b>  |
| 2006-2007  | 62                            | 90         | <b>152</b> | 18              | 45         | <b>63</b>  |
| 2007-2008  | 46                            | 104        | <b>150</b> | 40              | 40         | <b>80</b>  |
| <b>Total</b>   | <b>262</b>                    | <b>481</b> | <b>743</b> | <b>74</b>       | <b>112</b> | <b>186</b> |

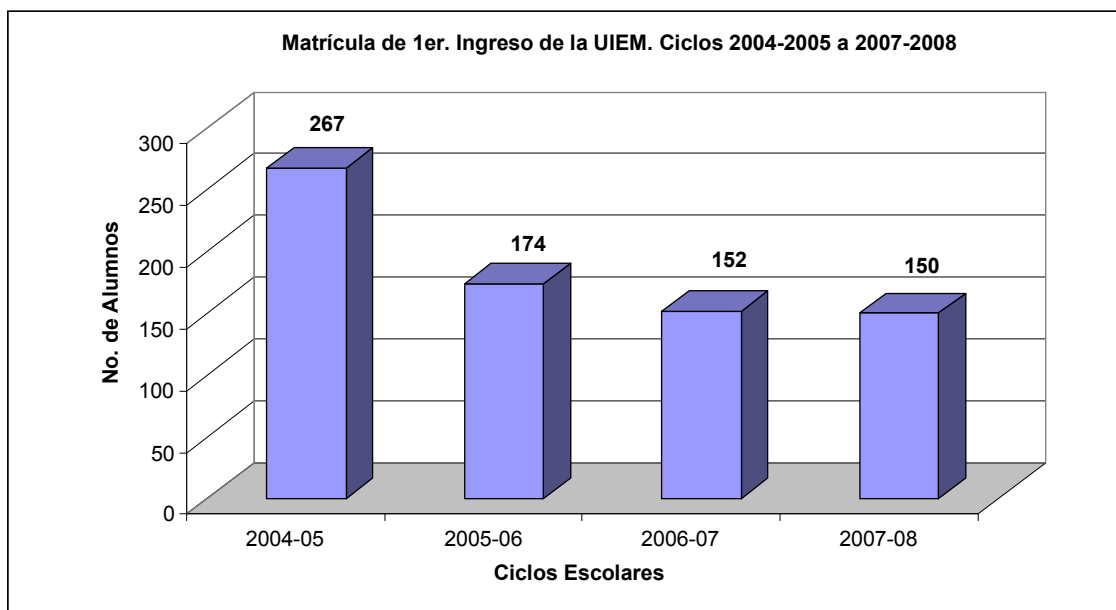
Fuente: Elaboración propia con base en ANUIES (2008). "Cuadros de institución y escuela", en ANUIES. *Anuario estadístico 2005-2007. Publicación electrónica* y ANUIES (2009). "Cuadros de institución, escuela y carrera", en ANUIES. *Anuario estadístico 2008. Publicación electrónica*.



Del cuadro anterior se pueden destacar los siguientes aspectos<sup>10</sup>:

i) A medida que avanzan los ciclos escolares, la inscripción a primer ingreso tiende a la baja; a tal grado que para el último ciclo en comparación con el primero, es casi de 50% menos (44%). La siguiente grafica ilustra la disminución de 1er. ingreso a la universidad en diferentes ciclos escolares.

Gráfica 3



Fuente: Elaboración propia con base en el cuadro de “Matrícula de 1er. ingreso y abandono escolar por sexo. Ciclos 2004-2005 a 2007-2008”.

Es importante advertir que el descenso más drástico en la matrícula de primer ingreso se da entre el primer ciclo (2004-2005) y el segundo (2005-2006); la disminución fue de 93 personas. El cambio menos pronunciado se encuentra en los dos últimos ciclos: 2006-2007 y 2007-2008, que fue tan solo de 2 individuos. Otro aspecto a destacar de esta gráfica, es que hay una especie de estabilización e incluso de estatización de la matrícula de primer ingreso a partir del tercer ciclo escolar de operación de la UIEM; lo anterior puede despertar algunas inquietudes, sobre todo en el contexto de que esta institución siendo o pretendiendo ser una universidad incluyente y alternativa en términos de formación y acceso a la educación superior, sobre todo para los sectores marginados como la población indígena, parece que no está cumpliendo la función o la expectativa.

<sup>10</sup> Aunque las descripciones y reflexiones de los incisos i) y ii) no son sobre el abandono escolar, se incluyen para ilustrar que la UIEM al proponerse brindar oportunidades para cursar estudios de nivel superior a sectores que tradicionalmente no han podido hacerlo, parece no estar logrando el objetivo.

¿Cuáles son las causas o motivos de ello? Es una pregunta que para responderse, requiere de nuevas indagaciones que adquieren especial relevancia en el marco antes descrito. Además de este cuestionamiento, preguntas como las que siguen - que no son motivo de análisis de la investigación -, conviene plantearlas para futuros estudios: ¿es poca la población indígena que egresa del bachillerato y por ello la matrícula no va en aumento? ¿son pocos los alumnos que no son indígenas y que están interesados en hacer estudios relacionados con los pueblos y las comunidades indígenas? O bien ¿no hay un acoplamiento entre las propuestas de formación y los posibles alumnos; es decir, no hay interés por cursar estudios como los que ofrece la UIEM?

En el orden del sistema educativo, ¿este tipo de datos hablan de una ineficiencia de dicho sistema, que al tratar de ser más incluyente termina siendo, paradójicamente, más excluyente? ¿esta diversificación del sistema educativo superior no encuentra un acoplamiento estructural con el sistema económico, por ejemplo y por ello los alumnos no se matriculan? ¿las carreras que ofrece la UIEM no responden a las necesidades de la población, a pesar de que se propusieron bajo esa perspectiva? O para reformular esta pregunta parafraseando a Flores Crespo (2009: 28-29) quien la plantea para las universidades tecnológicas: ¿qué tan confiables y válidos fueron los estudios de “factibilidad” que apoyaron la apertura de la UIEM y las carreras que ofrece y que supuestamente, permitieron identificar con precisión los diversos factores que constituyen la realidad geográfica, económica, social y cultural de la zona y con ello, avalar la pertinencia de la institución y las carreras?

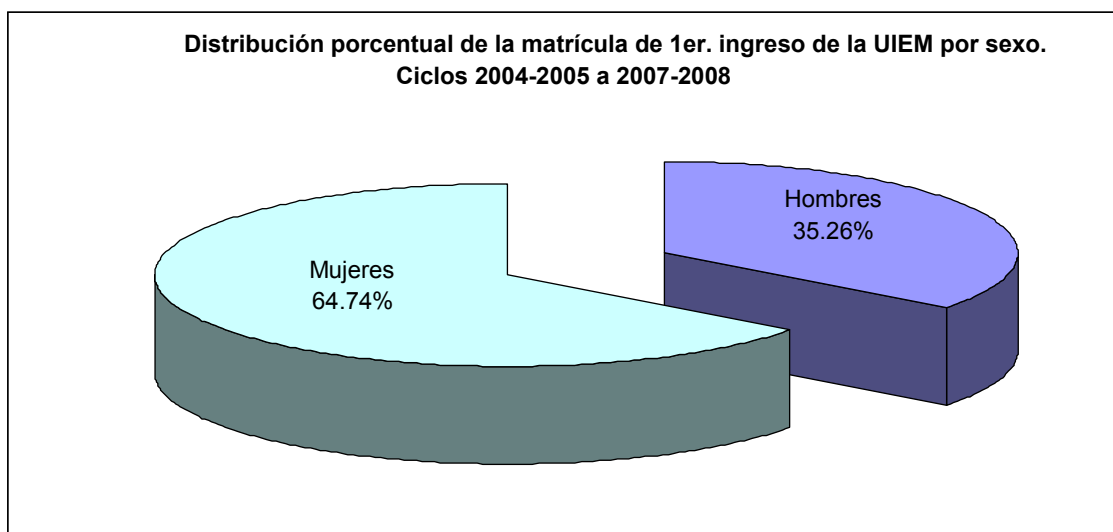
Otro aspecto interesante que se presenta en el cuadro, es que en cada uno de los ciclos escolares – exceptuando el primero - se da una combinación que es de llamar la atención: es menor el número que ingresan por primera vez a la universidad, pero son cada vez más los que dejan de matricularse, es decir, el abandono van en aumento y el ingreso en decremento. Esto se vincula con las preguntas anteriormente formuladas, pero que también se puede relacionar con lo que está ocurriendo con instituciones y ofertas educativas como las universidades tecnológicas, que si bien se plantean como una alternativa de expansión y de acceso a los estudios de nivel superior para los sectores socio-económicamente desfavorecidos, éstas tienen poca matrícula o su matrícula se ha estancado o se va reduciendo como lo señala Flores Crespo (2009: 20):

(...) la meta establecida para 2006 en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, de tener 120 mil jóvenes matriculados en este nivel de educación superior no se cumplió (...) la proporción de estudiantes registrados en el subsistema de UT (Universidades Tecnológicas) representa apenas tres por ciento de la matrícula total de educación superior (...) el promedio de jóvenes en cada UT es poco más de 1,200 cuando su capacidad máxima oscila entre 2000 y 3000 lugares.

En este marco, las preguntas antes planteadas y otras interrogantes que pudieran surgir, son importantes de plantearse y tratar de darles alguna respuesta en el futuro; pues con ello se tendría la oportunidad de contribuir al análisis de esta alternativa del sistema educativo superior y, en la medida en que se produzca conocimiento sistemático alrededor de ella, se tendrá la posibilidad de tener un sistema educativo en general y en particular en el nivel superior, que aprenda.

ii) Un segundo aspecto que llama la atención del cuadro anterior, es que la matrícula en la UIEM es femenina preferentemente; la siguiente gráfica lo ilustra en términos de porcentaje.

Gráfica 4.



Fuente: Elaboración propia con base en el cuadro de “Matrícula de 1er. ingreso y abandono escolar por sexo. Ciclos 2004-2005 a 2007-2008”.

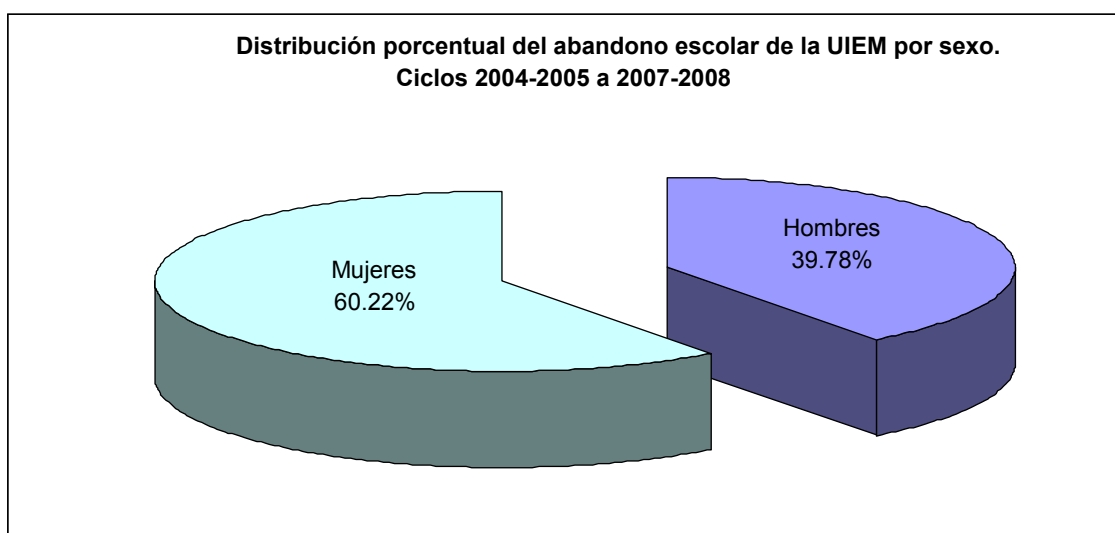
A partir de esta imagen, se puede apreciar que prácticamente dos tercios de los estudiantes que ingresan a la UIEM son mujeres; qué podría significar esto en el marco de que esta universidad pretende ser una alternativa de acceso a los estudios de nivel superior para cualquier joven, sin importar el sexo (o la religión, por ejemplo); tendrá que ver con que las carreras que se ofrecen no responden a los intereses de los varones o, es una señal del avance en la igualdad de oportunidades educativas entre hombres y

mujeres o posiblemente, es signo de que en las poblaciones indígenas las mujeres están siendo mejores estudiantes que los hombres en los ciclos previos y por ello son las que tienen más oportunidades de continuar con estudios profesionales o bien, los hombres buscan otras alternativas de formación incluso fuera del municipio o del estado o, dadas las condiciones de marginación que hay en el municipio de San Felipe del Progreso los varones prefieren migrar en busca de trabajo o de mejores oportunidades de desarrollo.

Estos son algunos cuestionamientos que se pueden plantear a partir de los datos que se tienen sobre la conformación de la planta estudiantil de la UIEM, no son preguntas que se pretendan responder en la investigación; pero son pertinentes, pues permitirían profundizar – en investigaciones posteriores - en aspectos como sí esta institución universitaria es una alternativa de formación profesional para la población indígena que se ubica en el municipio de San Felipe del Progreso en el Estado de México o bien, en que medida lo es, dados los datos de matrícula y conformación por sexo que tiene.

iii) En cuanto al **abandono escolar**, que es el aspecto que da título al subapartado, se encuentran las siguientes situaciones: el abandono también es preferentemente femenino; aunque probablemente esto se deba a que es mayor el número de mujeres que se matriculan. La siguiente gráfica ilustra esta situación.

Gráfica 5

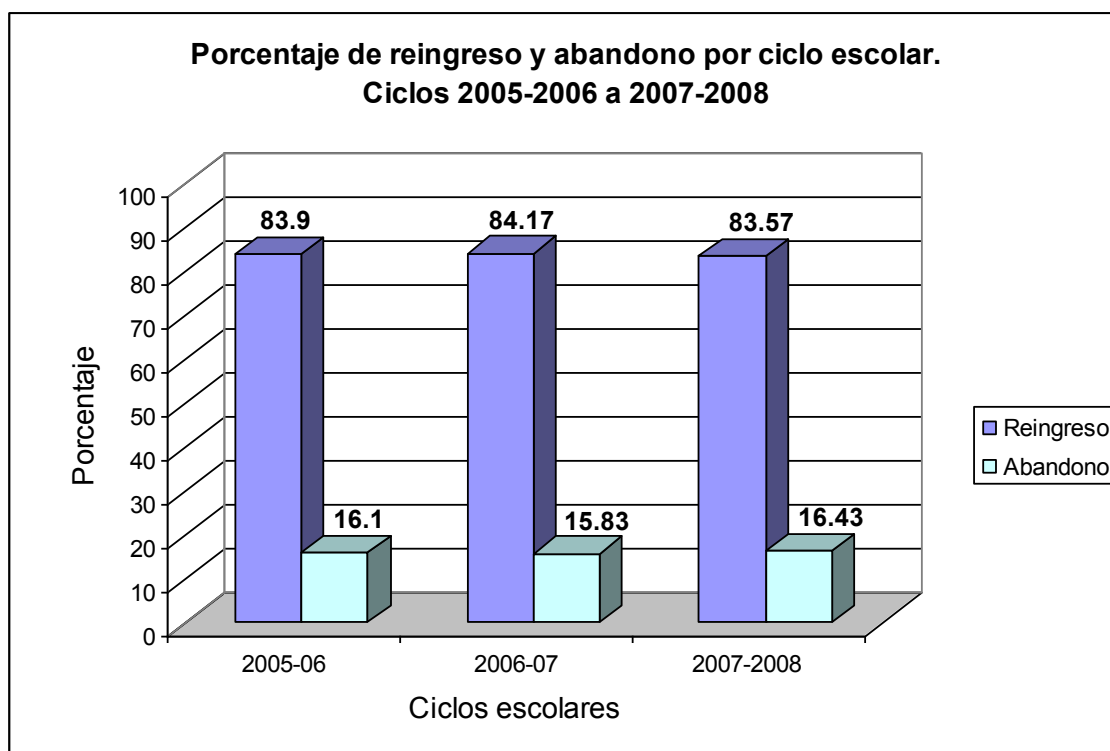


Fuente: Elaboración propia con base en el cuadro de “Matrícula de 1er. ingreso y abandono escolar por sexo. Ciclos 2004-2005 a 2007-2008”.

Bajo estos porcentajes, podría decirse que hay una correspondencia entre el ingreso y el abandono escolar; ya que si se ven las gráficas tanto de matrícula como de abandono, prácticamente dos tercios de la población que se inscribe a alguna de las licenciaturas que ofrece la UIEM son mujeres; pero también, casi en esa misma proporción, dejan de asistir a la universidad. Para continuar describiendo este aspecto del abandono escolar, es importante considerar también los siguientes datos.

Si se parte del total de matrícula de primer ingreso a lo largo de los cuatro ciclos que se presentan, se tendría un total de 743 estudiantes que se inscribieron a la universidad; de ese total, se encuentra que a lo largo de los tres últimos ciclos, hubo 186 estudiantes que dejaron de asistir a la universidad. En estas circunstancias, se puede decir que hay un abandono escolar del 25 por ciento en general; considerando como ya se dijo, el total de alumnos que alguna vez se inscribieron a la universidad y el total de aquellos que interrumpieron los estudios antes de concluir el nivel educativo. Así, una cuarta parte de los que se inscribieron, dejaron la UIEM.

Por otra parte, si se considera el abandono por cada ciclo escolar, se ve que éste se mantiene en un 16% como se ilustra en la siguiente gráfica No. 6



Fuente: Elaboración propia con base en el cuadro de “Matrícula de 1er. ingreso y abandono escolar por sexo. Ciclos 2004-2005 a 2007-2008”.

A partir de estos datos, es posible decir que la unidad de la diferencia permanencia/abandono se mantiene prácticamente sin variación a lo largo de los tres ciclos indicados; lo anterior permite señalar que por cada 100 alumnos que hay matriculados en la UIEM en un ciclo, 84 permanecen y los restantes 16 dejan de asistir.

Pese a que no hay variaciones importantes en los datos correspondientes al abandono escolar o deserción - como lo llama la ANUIES<sup>11</sup> - en la UIEM, estos porcentajes contrastan con los que esta misma asociación menciona que se dan a lo largo de varios ciclos en la educación superior en general; así, para el ciclo 2000-2001 el abandono fue de 8.3%; en el 2001-2002 de 8.2%; en el 2002-2003 de 8.7%; en 2003-2004 de 8.4%; en 2004-2005 de 8.6% y en 2005-2006 de 8.1% (ANUIES, 2006a: 223).

A partir de estos datos se puede decir que el abandono que se dio en la UIEM, es prácticamente el doble del que la ANUIES estima para la educación superior en general a lo largo de 6 ciclos escolares. Si se pone atención en el ciclo en el que se coincide, que es el 2005-2006, esta tendencia de ser el doble se da con mayor exactitud pues la UIEM presenta un 16.1% y la educación superior en general un 8.1%.

Con base en esta información, se puede apreciar que en el sistema educativo en general - pero particularmente en el superior y como parte de éste en la UIEM - la estructura de organización (que se hace presente en formas de evaluación, de reingreso y permanencia) es la que va marcando la pauta de la inclusión/exclusión fuerte. Así, esta manera de abordar la inclusión/exclusión en el sistema educativo en general y en la UIEM en particular, va adquiriendo mayor consistencia; pues como lo señalan Luhmann y Schoor (1993a: 272):

Si toda la universidad, y así se define, ha de estar abierta para todos los hijos de la nación, es de esperarse que al principio de la gran avenida que atraviesa el sistema educativo se agolpará la multitud de talentos. Sin embargo, al ir avanzando, a lo largo del proceso educativo quedaran eliminadas más y más personas, ya sea por escasez de talento o de perseverancia, o de interés, o porque son retirados por motivos externos.

Bajo esta perspectiva, se puede decir o se puede confirmar lo que desde el capítulo tres se señalaba alrededor de que el sistema educativo también es excluyente y que si bien, se propone ser incluyente y toma ciertas medidas para ello - como las descritas para el

---

<sup>11</sup> "La deserción es el porcentaje de alumnos que abandonaron el ciclo escolar antes de terminar algún grado o nivel educativo". (ANUIES, 2006a: 223)

caso de las universidades interculturales, como la UIEM -; su misma dinámica, sus requerimientos, su código de operación, su función y sus acoplamientos estructurales tanto con los sistemas sociales como con los sistemas psíquicos, hace que también sea excluyente.

En este marco, es pertinente retomar lo ya también se señalaba en el capítulo 5: los sistemas sociales parciales de la sociedad tienen y generan sus propios principios y mecanismos de inclusión/exclusión y que en el caso del sistema educativo y la UIEM como parte de éste, no es la excepción. En esta perspectiva, conviene recordar lo señalado por Dubet (2005) y que ya fue mencionado en el capítulo 3: la escuela produce sus propios mecanismos de exclusión; esta afirmación desde la propuesta teórica de Niklas Luhmann, se hace observable cuando entra en operación la función, el código, la dinámica y la organización del sistema educativo.

Se podría argumentar que los *alumnos desempeñan o tienen un papel importante en estos procesos de inclusión/exclusión*, lo cual es cierto; sin embargo, es importante señalar que la organización del sistema educativo y su lógica de operación – que atraviesan tanto a la educación superior y a la UIEM como parte de ésta - son los que ponen en marcha los mecanismos de inclusión/exclusión y por lo tanto van definiendo quienes están incluidos y quienes están excluidos. De tal forma que es al interior del sistema, donde se definen estas posibilidades; así, es la organización del propio sistema educativo la que tiene la facultad o es la única que está facultada, para indicarlo. De tal manera que estar incluido/excluido, es una designación del sistema, no de los individuos; ya que además, como ya fue indicado en el capítulo 5, la inclusión/exclusión es parte constitutiva de la dinámica de operación de los diferentes sistemas sociales, incluido el educativo.

La pertinencia de indagar las causas por las cuales los alumnos dejaron de asistir a la universidad, no se pone en duda y, aunque éstas sean convenientes para conocer más acerca de la interacción y posible acoplamiento entre estudiantes y sistema educativo, es importante mencionar o no olvidar que la dinámica de dicho sistema - en este caso replicada o puesta en operación por la UIEM - obliga a seleccionar; además, la normatividad que lo rige y le imprime una dinámica particular, es la que permite poner en operación la unidad de la diferencia inclusión/exclusión.

Probablemente una investigación, donde se puedan conocer las razones por las cuales los alumnos dejaron de asistir, permitiría al sistema educativo superior y a la UIEM en particular, hacer reentradas; es decir, proponer nuevas formas o estrategias para poder incluir formalmente a más estudiantes y que éstos permanezcan en la universidad. Sin embargo, es conveniente no perder de vista que la unidad de la diferencia o el esquema de distinción inclusión/exclusión, es parte constitutiva de su operación y si bien, en un momento determinado todos pueden estar incluidos - nadie está excluido de manera a priori - la dinámica, el código de operación y la función del sistema educativo va marcando las posibilidades de inclusión/exclusión, va definiendo de manera fuerte quienes están incluidos y quienes no.

Una investigación como la mencionada, adquiere también relevancia en el marco de los postulados de creación de la UIEM y de los planteamientos generales de la CGEIB, ya que hablan en términos generales, de ser una oferta educativa que parte de las necesidades de los pueblos indígenas respetando tradiciones y costumbres; así bajo este presupuesto, se esperaría que hubiera un aumento en la matrícula y poco porcentaje de abandono por parte de los estudiantes, lo que contrasta con la información anteriormente expuesta y que se complementa con la del *abandono escolar por área de conocimiento* que se presente a continuación (ver anexo VII para su estimación).

| <b>Cuadro 14. Matrícula de 1er. ingreso y abandono escolar por sexo y área de conocimiento en la UIEM. Ciclos 2004-2005 a 2007-2008</b> |                                     |            |            |           |           |           |                         |            |            |           |           |            |
|---|-------------------------------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|-------------------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|
| Ciclos  | Ciencias sociales y Administrativas |            |            |           |           |           | Educación y Humanidades |            |            |           |           |            |
|   | Matrícula                           |            |            | Abandono  |           |           | Matrícula               |            |            | Abandono  |           |            |
|   | H                                   | M          | Total      | H         | M         | Total     | H                       | M          | Total      | H         | M         | Total      |
| 2004-05   | 53                                  | 107        | <b>160</b> |           |           | <b>0</b>  | 41                      | 66         | <b>107</b> |           |           | <b>0</b>   |
| 2005-06   | 37                                  | 60         | <b>97</b>  | -4        | 8         | <b>4</b>  | 23                      | 54         | <b>77</b>  | 20        | 19        | <b>39</b>  |
| 2006-07   | 41                                  | 43         | <b>84</b>  | 1         | 12        | <b>13</b> | 21                      | 47         | <b>68</b>  | 17        | 33        | <b>50</b>  |
| 2007-08   | 32                                  | 62         | <b>94</b>  | 20        | 16        | <b>36</b> | 14                      | 42         | <b>56</b>  | 20        | 24        | <b>44</b>  |
| <b>Total</b>  | <b>163</b>                          | <b>272</b> | <b>435</b> | <b>17</b> | <b>36</b> | <b>53</b> | <b>99</b>               | <b>209</b> | <b>308</b> | <b>57</b> | <b>76</b> | <b>133</b> |

Fuente: Elaboración propia con base en ANUIES (2008). “Cuadros de institución y escuela”, en *Anuario estadístico 2005-2007. Publicación electrónica* y ANUIES (2009). “Cuadros de institución, escuela y carrera”, en *Anuarios estadístico 2008. Publicación electrónica*.

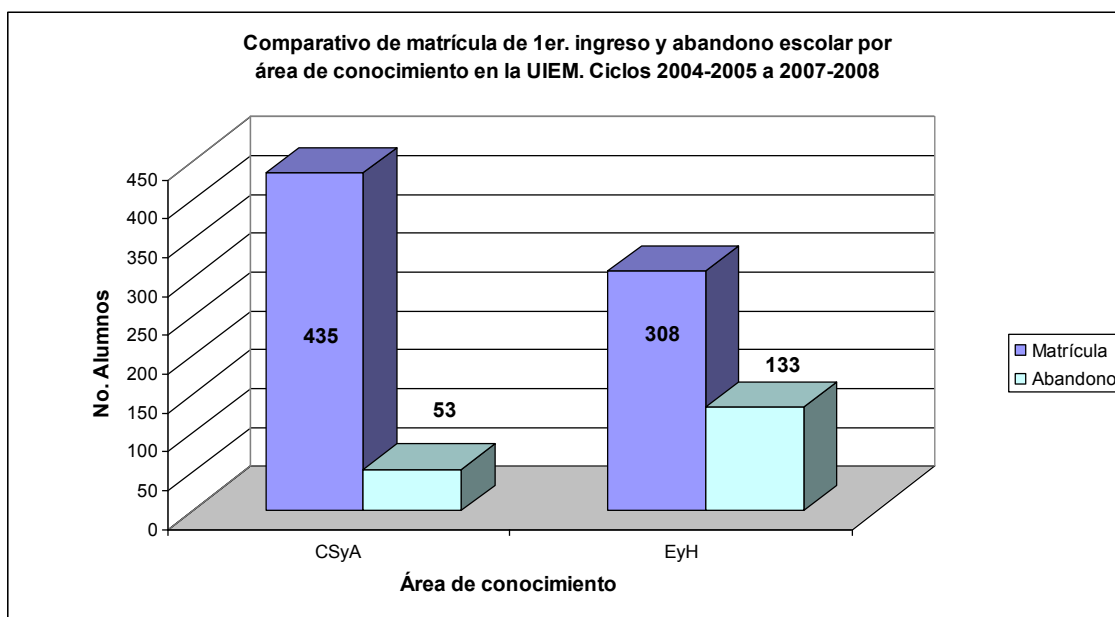
Del cuadro anterior, es conveniente resaltar dos aspectos:

i) La matrícula en el área de ciencias sociales y administrativas es superior a la de educación y humanidades, pero el abandono escolar en esta última es mayor. Esto se



aprecia de mejor manera con la siguiente gráfica que compara ambas áreas de conocimiento.

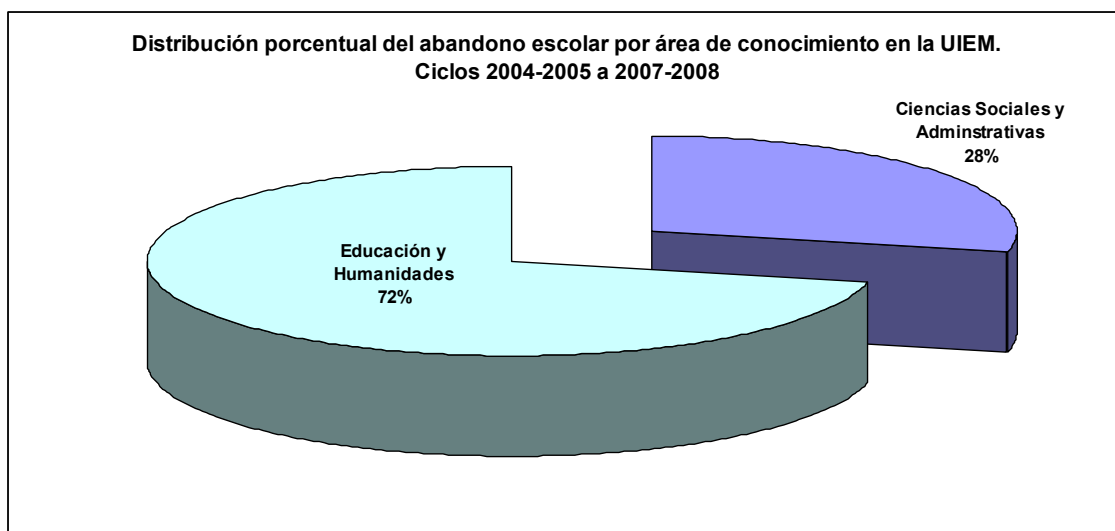
Gráfica 7



Fuente: Elaboración propia con base en el cuadro de “Matrícula de 1er. ingreso y abandono escolar por sexo y área de conocimiento en la UIEM. Ciclos 2004-2005 a 2007-2008”.

ii) En este marco, el otro aspecto a mencionar es que en números relativos - considerando el total de abandonos que presenta la UIEM – prácticamente  $\frac{3}{4}$  de los alumnos que dejan la universidad son del área de educación y humanidades, como se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfica 8



Fuente: Elaboración propia con base en el cuadro de “Matrícula de 1er. ingreso y abandono escolar por sexo y área de conocimiento en la UIEM. Ciclos 2004-2005 a 2007-2008”.

Considerando estos datos, parece adquirir mayor relevancia la reflexión expuesta acerca de la pertinencia de la oferta educativa o de que ésta se encuentre en correspondencia con las necesidades de los pueblos indígenas. En especial, el área de educación y humanidades invita a una reflexión y análisis más profundo en esta perspectiva, ya que presenta un menor número de matrícula de 1er. ingreso a lo largo de los ciclos y una mayor cantidad de abandonos, también a lo largo de los diferentes periodos.

En cuanto al *género por área*, en las ciencias sociales y administrativas a pesar de que las mujeres se inscriben en un porcentaje mayor que el de los hombres, 67.92% por 32.08% respectivamente, el número de hombres que abandonan la UIEM es muy similar al de las mujeres: 10.43% para los primeros y 13.24% para las segundas. De tal manera, que sólo hay 3 puntos porcentuales de diferencia entre hombres y mujeres<sup>12</sup>.

En el área de educación y humanidades, el porcentaje de mujeres inscritas es mayor: 57.14%, por 42.86% de hombres; aunque la diferencia no es tan acentuada como en el área anterior. Lo que si es marcadamente distinto, es el abandono que se da en dicha área; ya que el porcentaje de varones que dejan la universidad es del 57.58%, en tanto que el de las mujeres es del 36.36%. Es decir, hay una diferencia de 21 puntos porcentuales entre los hombres que dejan la universidad y las mujeres que también lo hacen en esta área de conocimiento, considerando el total de inscritos por sexo.

En esta perspectiva, surgen nuevamente algunas preguntas: ¿la UIEM no es una alternativa de formación para los hombres? ¿no responde a las necesidades o expectativas de los varones que se inscriben en menor número, pero que la abandonan en mayor cantidad en términos globales y de manera particular, en el área de educación y humanidades? Preguntas que serán convenientes de considerar en estudios posteriores para profundizar en el análisis del sistema educativo superior y de manera especial, en la UIEM.

Para ir cerrando este subapartado, es conveniente señalar que el abandono escolar en la UIEM como la parte negativa de la forma permanencia/abandono, se ha convertido también en una estructura semántica histórica del sistema educativo que lo actualiza y

---

<sup>12</sup> Todos los cálculos presentados en esta parte, como la correspondiente a educación y humanidades son de estimación propia.

potencializa y, que en esta perspectiva, orienta expectativas y comportamientos (tanto del sistema educativo, como de los sistemas psíquicos): para el primero, la carrera escolar se concreta en licenciaturas que tratan de responder a las necesidades o expectativas de las comunidades indígenas, buscando el ingreso y la permanencia para una conclusión; para los segundos, es continuar en la carrera escolar hasta lograr finalizarla. De esta forma se hace accesible el mundo educativo, se hace comprensible y posible su orientación; además de que permite hacer observaciones sobre su dinámica.

De este modo, el abandono escolar (que sólo puede ser indicado si hay permanencia) en la UIEM, forma parte de los términos que dan a conocer o que permiten observar procesos de selección pedagógica que van indicando quien continúa en el sistema (sigue incluido) y quien deja de participar en él (queda excluido). De tal forma que permanencia/abandono, es otra estructura semántica del sistema educativo que conlleva en su designación las características antes mencionadas.

De esta manera el esquema de distinción permanencia/abandono, junto con las demás unidades de la diferencia que se han mencionado a lo largo del trabajo como el de selección/no selección; se vuelven los criterios o las categorías que permiten hacer creíble, socialmente hablando, el aprendizaje escolar y como estructura semántica ilustra – replica - la dinámica o la lógica de operación del sistema educativo en general, pero de manera particular el de tipo superior.

Lo anterior se conjuga o se complementa con la validez y el reconocimiento de los estudios, que es otra parte constitutiva de la lógica de operación y funcionamiento que permea a todo el sistema educativo - incluyendo desde luego a la educación superior - y que se replica en la UIEM; lo que derivará finalmente en la conclusión de la carrera escolar, en el egreso del sistema educativo superior.

c) *Certificación y titulación: indicación de la conclusión de la carrera*<sup>13</sup>

La certificación y la titulación es el elemento que culmina la carrera escolar, después de haber pasado por la selección para el ingreso (con el riesgo de ser excluido) y de haber permanecido en la universidad – estando siempre latente la posibilidad de abandono -, finalmente se llega a esta última parte de la dinámica de operación de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión y particularmente, a la parte final de la expresión fuerte que ésta tiene. Tomando en cuenta este recorrido, se reitera que lo que se pone en juego en la Universidad Intercultural del Estado de México, es la posibilidad de hacer carrera; entendida como la construcción de largas y complejas secuencias de selección sobre el comportamiento escolar de los estudiantes, en correspondencia con lo estipulado como proceso de formación. (Luhmann y Schorr, 1993a)

En este marco, la conclusión de la carrera se verá avalada con la correspondencia entre las secuencia de selección y el comportamiento escolar; para ello, la propia universidad establece una serie de criterios y normas que guían dicha correspondencia, las cuales se especifica en los siguientes lineamientos que marca el *Reglamento de Evaluación del Proceso de Formación Profesional de la UIEM*, que en su Capítulo 1. *Disposiciones Generales* establece lo siguiente:

**Artículo 5.** El avance escolar del estudiante en el plan de estudios en que se encuentre inscrito, se realizará a través de las evaluaciones que se realicen de conformidad con este reglamento. La evaluación será continua e integral.

**Artículo 6.-** Se realizarán evaluaciones ordinarias y extraordinarias en los términos del presente reglamento y demás normas aplicables.

**Artículo 9.-** Las calificaciones de cada evaluación se expresaran en el sistema decimal, en la escala de 0 a 10 puntos. La calificación mínima para acreditar una asignatura es de 6 puntos. Las materias que no son sujetas a medición cuantitativa, se certificarán como acreditada (A) o no acreditadas (NA).

Y en su Capítulo 2. *Bases de la evaluación*:

**Artículo 18.** Las modalidades de evaluación pueden ser las siguientes:

**La evaluación se orienta a cada estudiante en particular.** Es un medio para conocer el nivel formativo del estudiante, el grado de asimilación respecto a su

---

<sup>13</sup> La conclusión de carrera escolar en este trabajo está remitida a la certificación y titulación de la licenciatura. Es evidente que además de la licenciatura el sistema educativo superior está conformado por los estudios de técnico superior, la educación normal y el posgrado; sin embargo, la decisión de tomar la conclusión de la carrera escolar en la licenciatura, se debe a que prácticamente la matrícula del nivel superior se concentra en ella: 84.9%, técnico superior 3.4%, educación normal 4.9% y posgrado (incluyendo especialidad, maestría y doctorado) 6.9%. (ANUIES, 2010: 51). A partir de estos datos, no es difícil imaginar que cuando se habla del acceso a la educación superior, básicamente se piensa en la licenciatura.

estudio y las dificultades que encuentra en el proceso de apropiación de nuevos conocimientos.

Según el momento en que se realiza la evaluación, ésta puede ser:

- a) Inicial. Tiene por objeto identificar intereses, aptitudes, nivel de conocimiento, referencias previas al objeto de estudio, nivel de motivación, conocer las características personales de los estudiantes de la Universidad Intercultural y su grado de madurez para acercarse a nuevos conocimientos, con el fin de lograr un ajuste inicial en el grupo y establecer criterios de planificación del mismo.
- b) De proceso. Se orienta a reconocer las dificultades específicas encontradas por los estudiantes en su aprendizaje y a estimar el ritmo de avance del grupo en general, es parte indispensable del proceso educativo; permite reajustar continuamente las actividades, estrategias y objetivos que se plantean.
- c) Final. Pretende conocer y comprobar el logro de los objetivos alcanzados durante el proceso educativo. Se basa en una constatación de los logros de desempeño conseguidos por el estudiante. (UIEM, 2006: 2, 3 y 4)

Bajo estas consideraciones, la evaluación que realiza la UIEM es una parte constitutiva e imprescindible de ésta y va a definir la conclusión de la carrera; este aspecto lo comparte con el sistema de educación superior en particular y con el sistema educativo en general. De esta manera, se sigue indicando que la UIEM replica la dinámica o la lógica de operación del sistema educativo en sus diferentes niveles, ya que - como se mencionó en el apartado anterior - tiene y debe certificar los conocimientos a fin de que éstos tengan validez; lo que al final del recorrido educativo, permitirá indicar quien ha concluido la carrera escolar, el nivel superior.

En esta perspectiva, la carrera escolar es el eje bajo el cual el sistema educativo de tipo superior y la UIEM como parte de éste, realiza su función y regula la inclusión/exclusión fuerte a su interior; va indicando quienes permanecen y quienes abandonan y a través de ello, que personas tendrán la posibilidad de concluir la carrera escolar. Aspecto que tendrá sus manifestaciones, como ya se señaló en el apartado anterior, en la obtención de calificaciones, certificados y títulos; reconocimientos que son privativos de la universidad y que hacen socialmente creíble el aprendizaje.

En correspondencia con esto, se pueden citar las siguientes fracciones del Artículo 46 del Capítulo IV. *Termino para concluir la carrera*, del *Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción de los Estudiantes de la UIEM*:

Los estudiantes deberán cubrir la totalidad de los créditos de la carrera de que se trate en el tiempo estándar establecido en el plan de estudios de cada programa académico.

En este contexto, cabe indicar que la categoría de estudiante, se pierde:

- I. Por la conclusión del plan de estudios;

II. Por no haber cubierto la totalidad de los créditos de la carrera en los plazos establecidos en este reglamento. (UIEM, 2004a: 10 y 15)

De esta manera, el código de operación del sistemas educativo mejor/peor (referido al rendimiento escolar) conduce a la conclusión de la carrera educativa y sólo es posible indicarla a partir de los criterios que el mismo sistema determina. Así, cubrir el plan de estudios es una de las formas que marca la conclusión o no de dicha carrera; pero junto con esta designación, hay otra nominación aún más precisa y quizás más contundente sobre dicha culminación: la distinción entre alumnos egresados y titulados que señala la ANUIES y que se presenta a continuación.

- **Egresados del año escolar anterior:** Alumno que, habiendo aprobado todas las asignaturas de un plan de estudios del año próximo pasado y cumpliendo con los requisitos establecidos, se hace **acreedor al respectivo certificado de estudios**.
- **Alumno graduado:** Es aquel que, al termino del ciclo escolar, obtuvo el grado que **reconoce legalmente la culminación** de los estudios del programa. (ANUIES, 2010: 7, subrayados del autor)

De ahí que en los datos estadísticos que da a conocer esta institución a través de sus anuarios, se haga tal distinción; la cual permite identificar la cantidad de alumnos egresados y titulados de la UIEM - que es la universidad que se está empleando para poder observar, en esta aproximación empírica desde la teoría de sistemas - la dinámica de operación de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión. A través de ello, se puede decir que hay una replica tanto de la dinámica o de lógica con que opera el sistema educativo superior, como de las expectativas y comportamientos que éste genera, ya que estos términos – alumnos egresados o titulados – son estructuras semánticas que se encuentran en el orden comunicativo que ha creado históricamente el sistema educativo y que se emplean particularmente en el ámbito del nivel superior.

En este marco y en la perspectiva de indicar esta distinción que se hace al interior de la UIEM y que habla también de la selección pedagógica, se presenta el siguiente cuadro.

| <b>Egresados</b> |         |       | <b>Titulados</b> |         |       |
|------------------|---------|-------|------------------|---------|-------|
| Hombres          | Mujeres | Total | Hombres          | Mujeres | Total |
| 58               | 119     | 177   |                  |         |       |

Fuente: ANUIES (2010). "Población total por género, 2008-2009", en ANUIES. *Anuario estadístico 2009. Publicación electrónica*.

De la información presentada, es importante destacar los siguientes dos aspectos:

i) No hay alumnos titulados. Este hecho, en la distinción antes referida por la ANUIES sobre alumnos egresados y titulados, conduce a señalar que hasta ese momento, no hay estudiantes con el grado que reconoce legalmente la culminación de los estudios del programa. Lo anterior adquiere trascendencia y particular relevancia en el sentido comunicativo del sistema educativo y de los sistemas sociales, puesto que estos alumnos aún no han concluido la carrera escolar y por lo tanto, no se reconoce legalmente su culminación; de tal manera que para el sistema educativo, el alumno es pasante, es decir: “Calidad que se reconoce al egresado o al estudiante que acreditó cierto número de asignaturas de un plan de estudios, para ejercer su profesión con algunas limitaciones”. (Rangel, 1988: 51)

Si bien esta referencia y nominación acerca del estatus que guarda un estudiante, asignado por los propios criterios del sistema educativo, puede parecer algo “vieja”; es conveniente señalar que se encuentra instaurada en el sistema de comunicación de dicho sistema y que tanto para él como para otros sistemas sociales, es una señal acerca de que a estos alumnos les hace falta “algo” para concluir formalmente la carrera escolar<sup>14</sup>. De tal manera que este carácter que tienen los alumnos y que es asignado por el sistema educativo, permite hacer nuevas descripciones empleando el esquema de la distinción inclusión/exclusión, es decir, continua siendo autorreferente; pero también permite hacia fuera del sistema, hacia el entorno (otros sistemas sociales) – en un carácter heterorreferente – señalar algunas de sus posibles consecuencias dado el acoplamiento que hay entre los sistemas.

---

<sup>14</sup> Es decir, estos alumnos no son titulados; para que tengan dicho estatus, es necesario que además de haber cursado o concluido el plan de estudios, cumplan con todos los requisitos (académicos y administrativos) establecidos por la institución educativa para obtener el título profesional (ANUIES, 2006a: 268). En nuestro país, existen diferentes vías para la obtención de dicho título; sin embargo, como lo señala la SEP (2000: 70-71), la mayoría de las IES pide algún trabajo escrito –tesis, tesina o informes monográficos sobre alguna experiencia profesional- que será sometido a examen ante un jurado designado específicamente para ello y algunas otras, ofrecen la alternativa de presentar un examen general de conocimientos profesionales. Las IES también suelen pedir como requisito indispensable para la obtención del título y antes de presentar el examen profesional, la comprensión de lectura de uno o dos idiomas distintos del español. Desafortunadamente para el caso de la UIEM, no se especifica en sus diferentes reglamentos, los requisitos de titulación; pero es posible asumir - dado que pertenece al sistema educativo superior y que como parte de éste, replica su lógica de operación - que los requisitos para obtener el título profesional, no serán muy distintos de los propuestos u observados por la mayoría de las IES. Aunque sería de gran importancia que se especificaran, ya que esta institución universitaria tiene una serie de características que la diferencia de otras instituciones de educación superior.

Así, el ser pasante o tener esta categoría significa dentro del sistema educativo, que aún se está incluido en él; pues refiere a los estudiantes que han cursado algún programa educativo de tipo superior, pero que no han concluido la carrera escolar - y que por lo tanto, no han salido del sistema educativo formalmente -, teniendo la posibilidad de concluir legalmente los estudios en otro momento. Asimismo, se está excluido del sistema educativo superior en términos de los estudios de posgrado particularmente, ya que no se puede aspirar a ingresar a estas alternativas de formación que ofrece el sistema mismo. Por lo que se puede hablar de una exclusión fuerte en ese sentido<sup>15</sup>.

En este marco, los 177 alumnos egresados de la UIEM están incluidos/excluidos del sistema educativo superior: incluidos como pasantes, con posibilidades de titulación y excluidos de la oportunidad de poder realizar estudios de posgrado<sup>16</sup>.

Por otra parte, en cuanto a la heterorreferencia, es decir, a las posibles relaciones o repercusiones que pueda tener la asignación de ser pasante o egresado, es conveniente destacar la línea que hace referencia al ejercicio profesional con limitaciones; que en términos de las relaciones que se establece por ejemplo entre los sistemas educativo y económico, podría significar menores posibilidades de inserción en el mercado laboral (preferencia por un titulado) o un ingreso menor<sup>17</sup>.

En este marco, es conveniente señalar – como se hizo en el capítulo 3 referente a las situaciones de empleo y subempleo de jóvenes con estudios de licenciatura – que este tipo de aspectos, no son controlables ni definibles por el sistema educativo; corresponden a la dinámica propia del sistema económico, que establece acoplamientos

---

<sup>15</sup> Si se quiere realizar estudios de posgrado - especialización o maestría (el doctorado también es de posgrado, pero para poder cursarlo se requiere el título de maestría) – las IES piden una serie de requisitos; el principal es tener el título de licenciatura o su equivalente (ANUIES, 2010: 8). Esto marca una diferencia y una restricción, es una de las reglas que el mismo sistema educativo ha impuesto en la organización formal; lo cual adquiere especial relevancia en el contexto del intercambio y la movilidad que puedan tener los alumnos; tanto en la UIEM como fuera de ella. Esto es importante de destacarlo, porque en la red de instituciones universitaria, el título de licenciatura es el que avala los aprendizajes o la formación obtenida y a la vez, brinda la posibilidad de continuar en los estudios de posgrado.

<sup>16</sup> Cabe decir que de acuerdo con información proporcionada por la Coordinación Académica de la UIEM en abril de 2011, de los 177 alumnos egresados, 25 ya se han titulado y 5 de ellos están cursando una maestría. (UIEM, 2011)

<sup>17</sup> Datos de la Coordinación Académica de la UIEM, indican que hay 70 egresados que se han incorporado al mercado de trabajo; aunque no se especifica a que generación pertenecen. (UIEM, 2011)



estructurales con el sistema educativo y que uno de ellos, es la posibilidad de emplearse dependiendo del tipo de formación adquirida o desarrollada en el sistema educativo<sup>18</sup>.

En este contexto, es conveniente indicar que los sistemas sociales establecen diferentes tipos de acoplamientos, en el ejemplo propuesto entre el sistema educativo y el sistema económico, el acoplamiento lleva a repercusiones en las posibilidades de inclusión en el mercado de trabajo; pero si el dato de los 177 egresados de la UIEM se colocan en el sistema político y se tiene una situación de emisión de sufragio, el hecho de ser egresado es indistinto para el sistema político. El ser egresado o titulado e incluso no contar con escolaridad, no tiene implicación alguna en la posibilidad de ejercer el derecho al voto a favor de un partido político u otro; lo mismo sucede en el sistema del derecho, los egresados tienen la posibilidad de hacer valer sus garantías individuales, independientemente de si son alumnos egresados o titulados o nunca han sido estudiantes. El ejercicio de este tipo de derechos, no depende de la escolaridad.

Es probable que haya repercusiones en esos sistemas, pero serán de un orden distinto dado los acoplamientos estructurales que se dan; por ejemplo una ciudadanía con mayor escolaridad, posiblemente aspire a un cambio de régimen político o por la alternancia en el gobierno o busque hacer valer la ley en cuanto a sus derechos o garantías individuales. En este marco, las relaciones que se establezcan y las repercusiones que se susciten dependerán o estarán reguladas, por los propios criterios, normas y dinámicas de los distintos sistemas sociales. En esta perspectiva, conveniente resaltar que estos sistemas establecen diferentes tipos de acoplamientos estructurales y que dependiendo de ello se definirán las posibles relaciones y repercusiones.

En consecuencia, conviene resaltar que la información de los 177 alumnos egresados de la UIEM, se puede colocar tanto dentro del sistema de donde proviene (en este caso el educativo), como en el entorno de éste (sistemas económico o jurídico); permitiendo con ello, el despliegue de nuevas diferencias y por supuesto, de nuevas descripciones.

---

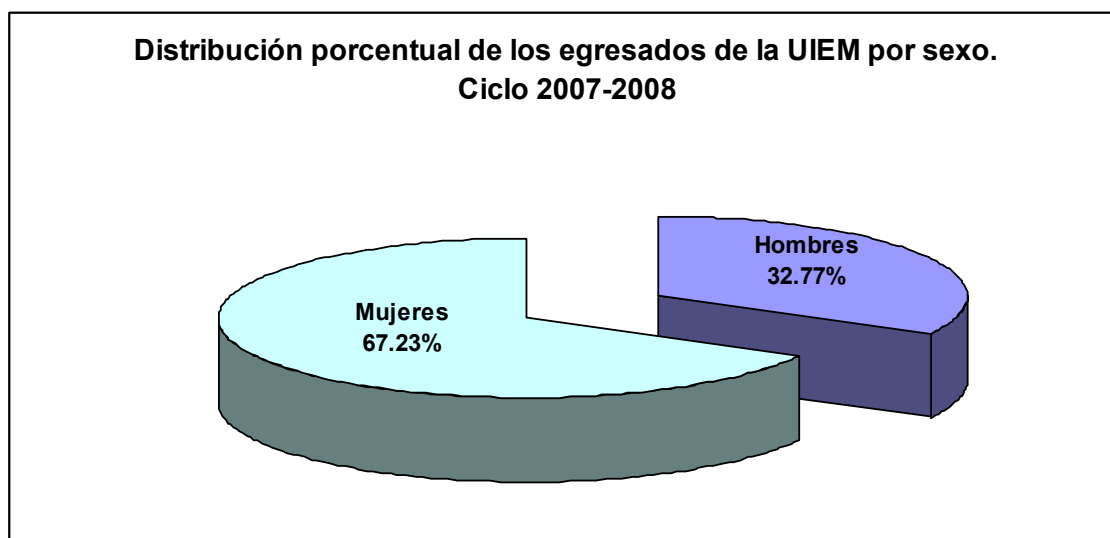
<sup>18</sup> Para ilustrar esta situación, conviene señalar el lugar donde se encuentran laborando algunos de los egresados de la UIEM: Educación básica indígena (preescolar y primaria); preparatorias de los municipios de San Felipe del Progreso, Atlacomulco e Ixtlahuaca impartiendo la asignatura de inglés o español; Universidad Intercultural del Estado de México, impartiendo la asignatura de lengua originaria mazahua; Enseñanza de la asignatura estatal mazahua en el Sistema de Telesecundarias; General (ONG's, Asociaciones Civiles, escuelas particulares, organismos estatales, negocios propios, entre otros). La información fue proporcionada por la Coordinación Académica de la universidad (UIEM, 2011).

De tal manera que como dice Corsi, *et al.* (1996), ningún dato pertenece enteramente al sistema o al entorno; la información puede colocarse y analizarse tanto en una parte de la distinción (sistema) como en la otra (entorno). Por lo tanto, es importante remarcar que dependiendo de donde se coloque la información se harán descripciones autorreferentes (concernientes al sistema mismo) o heterorreferentes (concernientes al entorno).

ii) El otro aspecto a resaltar, dada la información proporcionada en el cuadro de egresados y titulados de la UIEM, es que la mayoría de los alumnos egresados son mujeres. Situación que no debe sorprender dado que dos tercios de los estudiantes de esta institución universitaria, son de sexo femenino; como se puede apreciar en los datos correspondientes a la matrícula de ingreso.

La distribución porcentual de los egresados por sexo se muestra en la siguiente gráfica.

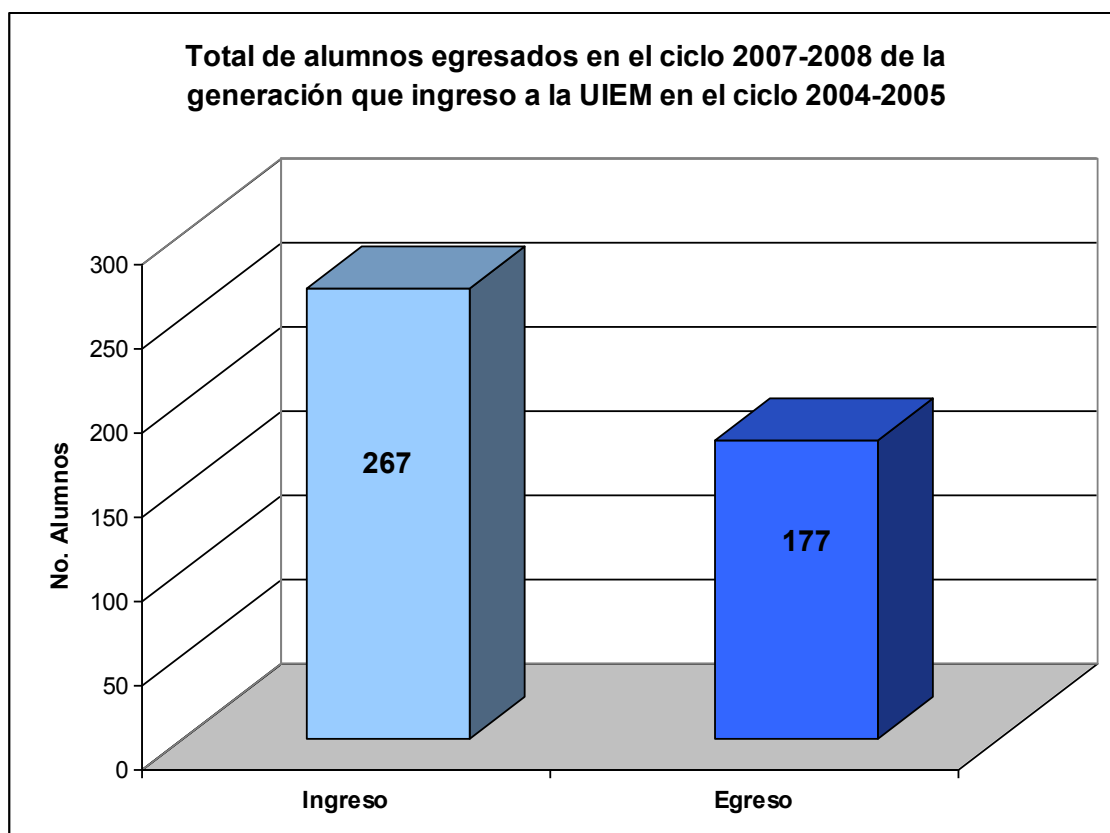
Gráfica 9



Fuente: elaboración propia con base en el cuadro de Alumnos egresados y titulados de la UIEM por sexo. Ciclo 2007-2008.

Como se puede observar, la proporción de egresados por sexo indica que prácticamente 2/3 de los alumnos que concluyeron el programa de estudios son mujeres. Con ello se puede decir que se conserva o se mantiene, la proporcionalidad del ingreso y el abandono escolar; es decir, en estos tres indicadores educativos: ingreso, abandono y egreso dos tercios corresponden a las mujeres.

En cuanto al total de alumnos que egresaron, con respecto a los que se inscribieron en el ciclo 2004-2005, se muestra en la siguiente gráfica no. 10.



Fuente: elaboración propia con base en ANUIES (2008). “Cuadros de institución y escuela”, en ANUIES. *Anuario estadístico 2005-2007. Publicación electrónica* y ANUIES (2010). “Población total por género, 2008-2009”, en ANUIES. *Anuario estadístico 2009. Publicación electrónica*.

Así, de la 1ra. generación de la UIEM, es decir de los 267 alumnos que se inscribieron en el ciclo escolar 2004-2005, el 66.29% egreso en el tiempo regular que dura la carrera; es decir, en 8 semestres. Es importante decir en este contexto, que el porcentaje de eficiencia terminal de la educación superior que estimó la ANUIES para el ciclo 2003-2004 fue de 67.8%<sup>19</sup>; bajo este parámetro, el porcentaje de egresados que presenta la UIEM se encuentra dentro del promedio nacional, lo cual significa que la universidad está dentro de los parámetros de eficiencia que tiene el país. Lo cual es conveniente de subrayar.

<sup>19</sup> “La eficiencia terminal es la relación porcentual entre los egresados de un nivel y el número de estudiantes de nuevo ingreso a dicho nivel ‘n’ años antes (‘n’ equivale a la duración del nivel, según corresponda a cada caso)” (ANUIES, 2006a: 215). El dato de eficiencia terminal es de la misma fuente, pero de la página 236.

En cuanto al restante 33.71%, simplemente no ha concluido; es posible que para el siguiente ciclo escolar - el 2008-2009, e incluso para el 2009-2010 – haya más alumnos de dicha generación que egresen, ya que de acuerdo con el *Reglamento de Ingreso, Permanencia y Promoción de los Estudiantes de la UIEM*, en su Capítulo IV. *De la permanencia de los estudiantes*, en el Artículo 33, fracción I. citado anteriormente, se especifica que el plan de estudios se puede acreditar hasta en 10 semestres.

En estas condiciones, los estudiantes tienen dos semestres más para concluir el plan de estudios e incluso puede ser un poco más, sí se justifica que tuvieron que ausentarse por motivos personales o requerimiento de la comunidad; sin embargo, también es probable que algunos de los alumnos nunca egresen, ya que de acuerdo con los datos estimados sobre el abandono escolar, de dicha generación no se inscribieron en el ciclo inmediato posterior (2005-2006) 43 de ellos.

Es posible que se incremente el número de estudiantes egresados y se espera que así sea; pero lo que se desea destacar porque corresponde a la operación del sistema, es que la definición del estatus que adquieren los alumnos se hace al interior del sistema educativo superior; lo cual significa que entran en funcionamiento una serie de dispositivos que van indicando la situación de los alumnos, independientemente de lo que ellos experimenten. Con ello no se quiere decir que los estudiantes no importen, si no que en el orden del sistema, éste opera con autonomía; continua con su dinámica, con su función, sigue su lógica de operación poniendo en marcha diversos mecanismos que le permiten su producción y reproducción, es decir, su autopoiesis. De ello resulta, la posibilidad o mejor dicho la facultad, de indicar el estatus de los estudiantes, en este caso, a través de la diferencia egresado/titulado.

Lo anterior, como se ha mencionado en reiteradas ocasiones, habla de la autonomía del sistema educativo en general, pero que sin duda atraviesa al sistema superior y como parte de éste, a la Universidad Intercultural del Estado de México. Además, cobra especial relevancia el hecho de que tenga o posea una serie de términos - de construcciones semánticas históricas - que dan cuenta de lo que ocurre en su interior (con autonomía del entorno, incluyendo a las personas como parte de éste); lo que permite orientarse en el mundo que le es propio, en el mundo que ha construido a través

del tiempo y que le sirve para establecer o abrir la comunicación con otros sistemas sociales y psíquicos.

En este marco es importante resaltar, que los datos de ingreso y egreso que presenta la UIEM, son observaciones de primer orden; es decir, son distinciones necesarias de la universidad que le permiten hacer autoobservaciones (Luhmann, 1995b). Por ello, es conveniente considerar que estas observaciones son una replica de la lógica de operación del sistema educativo superior al que pertenece y lo hace siguiendo las reglas de organización, considerando la función del sistema y de acuerdo a su código de operación. Lo anterior consiente poner en marcha una serie de operaciones que le son propias y que la hacen pertenecer a un sistema que es autopoietico, es decir, que se produce y reproduce a sí mismo a partir de sus propios elementos constitutivos; lo cual significa autonomía del entorno, en el sentido de que éste no determina su operación<sup>20</sup>.

Lo que lleva a señalar que las formas de validación (egresado/titulado) hablan de la posibilidad de conocer si se cumplen o no los propósitos de formación en el estudiante y por lo tanto, de indicar la culminación de la carrera. Si esto se logra, la persona se encontrará nuevamente ante una situación de inclusión/exclusión débil frente al sistema educativo, pues estará en la posibilidad de hacer estudios de posgrado; lo cuales, como en todo el orden del sistema educativo, no excluyen a nadie de manera a priori, todos estarán en la posibilidad de ser aceptados, siempre y cuando cumplan con los requisitos para ello y el primero de éstos, es el título de licenciatura.

Si se toma la decisión de aspirar a un posgrado, la persona tendrá que sortear nuevamente las barreras trazadas por la organización del sistema para poder ser incluido, es decir, se enfrentará de nuevo a los procesos de inclusión/exclusión fuertes del sistema educativo en general y del superior en particular.

---

<sup>20</sup> Conviene decir que en el entorno, están incluidas las personas; personas entendidas en el sentido de que son construcciones o artefactos comunicativos que no indican ni la conciencia ni el cuerpo de los individuos y que permite, entonces, encontrar una dirección para la producción de comunicaciones, en este caso del sistema educativo. Lo anterior es pertinente resaltarlo, ya que desde la teoría de sistemas, es conveniente distinguir que lo que para una conciencia puede ser relevante o decisivo en su historia, puede ser irrelevante para la historia de la comunicación o para la operación del sistema. (Luhmann, 2007; Corsi, *et al.* 1996)

En consecuencia, es el sistema educativo quien ha puesto los criterios y parámetros para poder señalar quienes son los que están aptos para continuar en la carrera escolar o concluir; como dice Popkewitz (2005: 145): "(...) la problemática del conocimiento trata los sistemas de razón como prácticas gobernantes que incluyen/excluyen simultáneamente, en el sentido de la generación de principios que califican y descalifican a los individuos para la acción y la participación (...)". De esta manera, es al interior del sistema educativo que se define que personas se consideran preparadas para la acción y participación y por lo tanto, quienes están incluidos y quienes no; es decir, es el propio sistema quien regula las incorporaciones, quien marca límites de aceptación y permanencia, quien define el estatus de sus participantes.

### **3. Inclusión/exclusión en la UIEM: una nota final**

Por lo expuesto a lo largo del apartado, es posible afirmar que tanto la inclusión de los alumnos, su permanencia en la institución, la conclusión de la carrera y la certificación de los conocimientos; así como sus contrapartes, son aspectos que el sistema educativo regula. No son decisiones de los sujetos, sino nominaciones que hace el sistema para poder operar y que puede indicar/distinguir dada su estructura de organización, su normatividad, su función, su código de operación, su diferenciación con el entorno y a la vez, su acoplamiento con él y desde luego también, por el sentido comunicativo que ha creado y que le permite hacer estas distinciones.

De tal suerte que hay denominaciones propias del sistema educativo que se asocian con las personas, pero que no son atributos propiamente de ellas; sino que son designaciones que hace este sistema y que cobran sentido al interior de éste y en el sistema de la comunicación en general. Así por ejemplo expresiones como analfabetismo, rezago o deserción escolar, alumno egresado o titulado son propias del sistema educativo y son términos o estructuras semánticas que se han construido y consolidado en su sentido comunicativo a través del tiempo. Lo mismo sucede con aspectos como la gratuidad y la obligatoriedad – que sólo remiten o aplican a la educación básica -, al igual que la intención de ser universal; asimismo, cuestiones como el proceso de selección para el ingreso – que se usa exclusivamente en los niveles medio superior y superior – e incluso la misma estructura de organización es propia y constitutiva de este sistema social.

Lo anterior es sólo para indicar, que el sistema educativo tiene una terminología propia que le permite comunicarse con los sistemas sociales y psíquicos; que contribuye a la comprensión de lo que se está hablando, que le da sentido a la comunicación y que por lo tanto, potencializa y actualiza las opciones comunicativas y las posibilidades para entenderlo, orientarse en él y observarlo.

En este marco, es posible decir que lo expuesto a lo largo del apartado y prácticamente de todas las tesis, fue una observación de segundo orden; es decir, una observación de observaciones o el trazo de distinciones sobre otras distinciones a partir de una unidad de la diferencia guía, que en este caso fue inclusión/exclusión. Con el empleo de este esquema de distinción, fue posible tener o más bien hacer una aproximación empírica a un aspecto propio de los sistemas sociales: su dinámica de incluir/excluir a partir de sus propios elementos constitutivos. Lo cual se pudo apreciar de manera particular en la Universidad Intercultural del Estado de México, una institución que pertenece en el sistema educativo superior en particular y educativo en general.

Así, es pertinente señalar que la forma de describir esta dinámica del sistema educativo, fue posible gracias al enfoque de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos que permite ver como una institución como la UIEM, replica una estructura social – representada en este caso por el sistema educativo superior en particular, pero que sin duda remite también al sistema educativo en general - de tal manera que puede mostrar la operación, la dinámica y la función de dicho sistema.

Asimismo, a través de la semántica – personificada en esta ocasión por términos como selección/no selección; permanencia/abandono, que se emplean en el sistema educativo y que la universidad como parte de éste y del sistema educativo superior retoma – se ilustra y se describe una realidad socialmente construida por el mismo sistema educativo, que pone en marcha un sistema de comunicación particular que faculta y admite indicar/distinguir aspectos que ayudan a hacer nominaciones sobre las personas.

De esta manera, se puede apreciar la replica de una estructura y una semántica que le permite a la UIEM cumplir con la función que históricamente tienen las instituciones de educación superior y que comparte con ellas al pertenecer a este ámbito particular del

sistema educativo; además, son aspectos que contribuyen a diferenciar al interior del propio sistema, otros ámbitos de acción.

Así, desde el enfoque de la teoría de sistemas que está sirviendo de sustento teórico-metodológico en la investigación y, concretamente desde la operación de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión, se están haciendo descripciones e interpretaciones que proporcionan más información acerca de la dinámica de operación de un sistema social en particular; lo que contribuye a desplegar una serie de distinciones que permiten tener una mejor comprensión de lo que ocurre en el sistema educativo contemporáneo en general en México y de manera particular, en el sistema educativo superior.

En este contexto, la estructura y semántica del sistema, facultan y habilitan a la UIEM para orientar su dinámica – en este caso de inclusión/exclusión -, para poner en marcha mecanismos de operación que le permiten distinguirse del entorno - con el cual se encuentra en un acoplamiento estructural, pues sin éste no podría operar - y para que finalmente, pueda producirse y reproducirse a sí misma a partir de sus propios elementos constitutivos – los cuales comparte con el sistema educativo en general y con el superior en particular –.

Por lo tanto y para concluir la tesis, es pertinente afirmar que la dinámica de inclusión/exclusión, es constitutiva y esencial para la autorreferencia y autopoiesis de la UIEM, del sistema educativo superior y del sistema educativo en general. De tal manera que como dice Luhmann en su propuesta teórica: los sistemas sociales son autorreferentes y autopoieticos y el sistema educativo como parte de éstos, sencillamente lo es; tal como se pudo mostrar a lo largo de la tesis, empleando para ello un esquema de distinción que permite indicar/distinguir una operación que le es propia: la inclusión/exclusión.

#### **IV. Resumen**

En este capítulo se analizó la dinámica de operación de unidad de la diferencia inclusión/exclusión, para ello se empleó el esquema teórico-analítico desarrollado en el capítulo 5. Lo anterior se aplicó a una institución determinada: la Universidad



Intercultural del Estado de México – considerada como una expresión de la atención educativa a la diversidad –, miembro formal del sistema educativo superior. Lo anterior, permitió decir que el análisis hecho fue en el orden del sistema; por ello se habló de una aproximación empírica desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos. Si bien dicho análisis se realizó bajo el esquema antes mencionado, es importante señalar que se hicieron referencias a conceptos o a aspectos tratados en capítulos previos, los cuales fueron en su conjunto el sustento global que permitió la realización del trabajo.

El capítulo estuvo dividido en tres partes. En la primera de ellas, se pudo apreciar las circunstancias que hicieron posible la creación de la UIEM; es decir, se describieron las condiciones de posibilidad que permitieron su surgimiento, esto es: la situación demográfica; la lucha por las reivindicaciones de los pueblos indígenas; la cuestión de la marginación y la política educativa del sexenio 2000-2006.

Lo esencial de este primer apartado fue el hecho de decir que ninguno de los aspectos antes referidos por sí sólo, hizo posible la aparición de la Universidad; lo que se sostuvo fue que se concatenaron de tal manera que llegaron a establecer una red de relaciones en la que ninguno de ellos fue el componente principal y más bien fueron factores, que al correlacionarse llegaron a ser – en conjunto –, la condición de posibilidad para el surgimiento de la institución. Siguiendo la metodología que propone la teoría de sistemas, fue posible decir que hay algunas causas – seleccionadas por un observador – que se consideraron necesarias para producir efectos determinados (el nacimiento de la universidad); aspectos que se pusieron bajo el control de un sistema parcial de la sociedad, en este caso el educativo, que finalmente bajo sus atribuciones, su estructura de organización, su función dentro de la sociedad actual lo avaló y certificó.

Bajo este marco, se llegó a la conclusión de que no hubo una causa primordial o esencial en la aparición de la UIEM, puesto que cada uno de los elementos mencionados tuvo un papel que la hizo factible. De esta manera, fue posible indicar que se está en un mundo y en una sociedad concebidos acéntricamente (Luhmann, 1991), es decir, que en la sociedad contemporánea se presentan hechos – como la creación de la UIEM - que carecen de centro, que son policontextuales; cuya característica principal es que no hay un elemento que sea enteramente responsable del resultado obtenido, ya que en el

desarrollo y evolución de los sistemas sociales existen diferentes factores que bajo el amparo de éstos mismos, permiten o no la producción de efectos determinados.

En cuanto al segundo apartado de esta aproximación empírica y bajo la propuesta señalada en el capítulo 4 - relativa a que la diversidad es una construcción social, que se define desde el referente de los sistemas sociales o desde áreas de conocimiento -; se partió de parámetros, de categorías, de criterios, de conceptos, de la estructura de organización del sistema educativo y desde luego de su normatividad para distinguir, para diferenciar a la UIEM de otras IES. Es decir, se construyó una diversidad alrededor de dicha universidad bajo los presupuesto del mismo sistema educativo. Así, se indicó que la UIEM se ubica en la parte más alta de la estructura de organización de dicho sistema, es decir, en el nivel educativo superior. Lo anterior remitió a dos implicaciones para la universidad de vital relevancia: la no obligatoriedad de los estudios que ofrece y la formación profesional que debe brindar.

Sobre el primero de ellos, el análisis realizado permitió indicar una unidad de la diferencia: obligatoriedad/no obligatoriedad de los estudios; lo cual desde el referente de la teoría de los sistemas sociales y empleando la noción de sentido comunicativo que ésta tiene, fue posible decir que esta unidad orientó (y orienta) expectativas y comportamiento tanto de sistemas sociales como de sistemas psíquicos. Lo anterior se ilustró con una serie de normas que describieron la participación del Estado en cuanto a la determinación de los planes y programas de estudios, de la evaluación del alumnado, de la formación de profesores entre otras aspectos de la educación que se considera básica y por lo tanto, obligatoria; en cambio cuando no hay obligatoriedad por parte del Estado o sólo se trata de atender y apoyar a los demás niveles de educación incluida la superior, para emplear las palabras de las propias leyes educativas, los anteriores aspectos se dejan en manos de las propias instituciones de educación superior.

Bajo estos presupuestos y para seguir ilustrando esta situación, se incluyeron datos sobre matrícula atendida que mostraron como la obligatoriedad/ no obligatoriedad orientó los comportamientos y expectativas de sistemas sociales y psíquicos; así, del total de alumnos inscritos en el sistema educativo nacional, se pudo señalar que 76% corresponde a la educación básica (obligatoria) y sólo el 8% a la educación superior (no obligatoria). Bajo esta misma idea, se presentaron datos de la atención a la población

indígena – sector que se relaciona directamente con la atención a la diversidad – señalando que la cantidad de estudiantes en el nivel básico (preescolar y primaria) ascendió a 1'224,000; en tanto que para el tipo superior fue de apenas 50,018 alumnos.

Con base en lo anterior, se pudo señalar que la unidad de la diferencia obligatoriedad/no obligatoriedad de la educación se ha instaurado en el sistema educativo, le ha conferido una dinámica particular y le ha dado un sentido específico a su operación; de esta manera, se pudo señalar que dicha unidad actualiza y potencializa al sistema educativo general, al superior en particular y a la UIEM como parte de este último.

En cuanto al segundo aspecto, el hecho de que esta universidad se encuentre en el nivel superior, llevó a señalar que la formación profesional, especializada, de preparación científica y tecnológica que debe desarrollar simplemente por pertenecer a este nivel, fue el otro aspecto que la distinguió de los niveles previos (básico y medio superior). Lo anterior parece ser obvio, pero tomó un sentido distinto al relacionarse con la selección pedagógica que se realiza al interior del propio sistema bajo sus propios criterios, lo que remitió a la idea de la carrera escolar que también es propia del sistema educativo y que se ve mayormente reflejada en el nivel superior.

Lo anterior se debe a la mayor exigencia de los requerimientos de formación, a los complejos procesos de selección, a la valoración y comparación que se hace entre el rendimiento de los estudiantes y la norma establecida; con lo cual se pone en operación el código del sistema educativo: mejor/peor (rendimiento escolar). De esta manera, es como se hace socialmente creíble el aprendizaje educativo, asignando símbolos de éxito o fracaso escolar; con base en esto, fue como se pudo indicar que es al interior del sistema educativo donde se desarrollan procesos de diferenciación que remiten a la posibilidad de continuar o no en la carrera y por lo tanto, a la probabilidad de estar incluido o excluido y poder o no finalizarla.

Así, el verdadero efecto de la selección sólo se presenta o se hace más nítido y por lo tanto observable, cuando se consideran las barreras trazadas por la organización misma del sistema; de ahí la importancia que tuvo el señalar el lugar que ocupa la UIEM en éste y el tipo de estudios que ofrece, ya que para cursarlos se requieren satisfacer cierto tipo de criterios – el certificado de bachillerato por lo menos –, lo que conduce a la

diferenciación de los niveles educativos. En esta tesitura, el siguiente punto que se describió fue el hecho de que esta institución universitaria se encuentra entre la unidad y la diversidad del nivel educativo superior; pues si bien este nivel y por ende esta universidad, se distingue de los niveles anteriores (el básico y el medio superior) por la no obligatoriedad de sus estudios y por el tipo de formación que debe impartir, hay una serie de elementos que permiten hacer distinciones entre las IES.

Para poder indicar las diferencias, fue necesario partir de la tipología y clasificación que tienen las IES al interior del sistema educativo superior; así, se partió de un primer criterio de distinción: el tipo de régimen donde se localizan (público o privado) y, al interior de estos dos grandes rubros, se precisaron el tipo de instituciones que los conforman. Así, en el ámbito público se habló de Institutos Tecnológicos; de Universidades Politécnicas, Federales, Estatales e Interculturales; de Educación Normal; de Centros Públicos de Investigación y de otras instituciones públicas. En el ámbito privado se señalaron Universidades, Colegios de Enseñanza, Institutos, Escuelas Profesionales y Normales. El otro criterio que se siguió para ir marcando las diferencias, fue el considerar la misión de la institución y su actividad preponderante, las áreas de conocimiento y el espectro de programas que conforman su oferta educativa. Lo anterior llevó a señalar la existencia de IES que sólo se dedican a la docencia a nivel técnico superior o licenciatura, otras que lo hacen en el posgrado hasta maestría y otras maestría y doctorado; asimismo se pudo identificar que hay IES que hacen tanto docencia como investigación y otras exclusivamente investigación.

Con base en estos dos criterios y como cierre a esta construcción de la diversidad, se incluyó un perfil institucional de la UIEM que fue el siguiente: universidad de tipo público, descentralizada, de carácter estatal, cuya actividad preponderante es la docencia (de licenciatura y posgrado, aunque no se precisa el grado de este último) y la investigación; ubica sus programas educativos en las áreas de las ciencias sociales y administrativas y en la educación y las humanidades. Preponderantemente se dirige a la población indígena y el propósito que persigue es formar profesionales comprometidos con el desarrollo económico y cultural, promoviendo la revalorización y revitalización de las lenguas y culturas originarias; busca abatir rezagos y carencias y garantizar los derechos de los pueblos indígenas. A estos rasgos se le añadió que es una institución

joven (apenas 6 años de operación) y pequeña en términos de la matrícula que atiende (10% de los jóvenes inscritos en a las universidades interculturales).

Este apartado se concluyó con dos aspectos sobre la cuestión de la diversidad de la UIEM: el primero tuvo que ver con la cuestión de a quien va dirigida su oferta educativa; pues si bien no se propone como una institución para sectores indígenas, por sus presupuestos de creación, su localización y las carreras que imparte indican que preferentemente está dirigida a dichos sectores. Aspecto importante de resaltar, pues como se indicó en el apartado, se puede crear una tensión respecto al sector de población a quien está dirigida y junto con ello, la posibilidad de ir conformando un sistema exclusivo para indígenas, que puede derivar a situaciones de segregación.

El otro aspecto que se resaltó, fue sobre las posibilidades que tiene la UIEM del cambio social dada la misión y el propósito que persigue. Con la intención de precisar que podría significar esta idea de cambio, se relacionó la acción de la universidad con el índice de marginación que se presentó en el primer apartado del capítulo; llegando a la conclusión de que la UIEM no tiene la posibilidad de cambiar dicho índice que presenta el municipio de San Felipe del Progreso, pues no está en sus manos, ni posee los medios necesarios para realizar un cambio social visto por ejemplo en mejorar: a) la situación educativa - erradicar el analfabetismo y aumentar la conclusión de la educación básica -; b) las de las condiciones de las viviendas – llevar los servicios sanitarios y de drenaje, así como el agua entubada -; c) los ingresos de las personas – aumentar las percepciones o las posibilidades de encontrar empleo – y, d) la situación de residencia – el cambio de domicilio o la construcción de carreteras o llevar el transporte público -.

El capítulo concluyó con la descripción y análisis de la dinámica de operación de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión, su desarrollo llevó a señalar – siguiendo el esquema propuesto en el capítulo 5 – dos formas de operación: una débil y otra fuerte. Sobre la inclusión/exclusión débil se señaló que el sistema – educativo superior - se encuentra abierto para que cualquier institución o persona pueda ingresar. En cuanto a las instituciones se pudo decir que existe la posibilidad de que nuevas IES puedan incorporarse al sistema, siempre y cuando cumplan con ciertos requisitos como el de apoyar al desarrollo nacional, estatal o local.

Así, fue posible indicar que hay una inclusión débil, pues cualquier institución puede ser miembro del sistema educativo superior; pero esa apertura llevó también a señalar la presencia de una exclusión débil, ya que de inicio ninguna institución puede de entrada, estar excluida. En esta perspectiva, se mencionó que el sistema no tiene ningún motivo para excluir a las instituciones; lo mismo aplicó para la incorporación de las personas a las IES, o sea, ningún individuo está excluido de manera a priori y más bien, el sistema educativo superior y la UIEM como parte de éste, opera de manera inversa, es decir, cualquiera tiene la posibilidad de ser incluido. De esta manera fue como se habló de inclusión/exclusión débil.

Lo anterior cambió radicalmente cuando entró en operación la organización del sistema y de la universidad con sus reglamentos, sus parámetros, sus categorías, sus criterios; todo lo que es necesario para que se pueda cumplir la función del sistema y de la UIEM. Así, se pudo indicar que no cualquier institución o persona pueden ingresar, no cualquiera puede estar incluido y tener el carácter de membresía al sistema o a la universidad. Esto llevó a señalar que el sistema educativo superior y la UIEM como parte de él, implementan criterios de aceptación/rechazo; si éstos se cumplen entonces se es miembro o del sistema o de la universidad con los derechos y obligaciones que ello conlleva. De esta manera, fue como se comenzó a abordar la dinámica de operación de la inclusión/exclusión fuerte; en el caso de la UIEM al pasar a ser miembro del sistema de universidades, es decir, al tener un reconocimiento por parte de éste.

Para indicar cómo fue que se puso en marcha este esquema de la distinción al interior de la UIEM, se presentó primeramente los criterios que determinan quien puede ser miembro del personal académico de la universidad y quien no. Con ello se indicó que hay selección para el ingreso y por lo tanto, hay inclusión/exclusión fuerte; lo anterior como se señaló, se debe a la función y a las atribuciones de la institución: ofrecer estudios de nivel superior para formar profesionista competentes o altamente calificados, así como intelectuales comprometidos con el desarrollo de los pueblos indígenas. De esta manera, se pudo mencionar el carácter selectivo que tiene la universidad para incorporar profesionistas a su planta académica.

Algo similar sucedió respecto a los alumnos, pero cobrando especial relevancia en el capítulo y en la tesis en general porque esta institución se propuso como una alternativa

para el acceso a los estudios de tipo superior de los sectores que tradicionalmente han estado excluidos de ello, como la población indígena. De esta manera se analizó de manera particular la selección pedagógica que hace la universidad a través de la puesta en marcha de criterios de ingreso, de su código de operación (mejor/peor, desempeño académico) y de la posibilidad de hacer carrera escolar - que como ya se dijo - es el eje que estructura los procesos de inclusión/exclusión educativa.

Así, se mencionaron los diferentes criterios de selección que tiene la universidad para poder determinar quienes ingresan y quienes no, aspectos que se plasman en el *Reglamento de Inscripción, Permanencia y Reinscripción de los Estudiantes de la UIEM*. Un segundo punto que se resaltó en cuanto a los alumnos, fue la situación del abandono escolar, que en el marco del análisis se relacionó con la selectividad de los alumnos pero ya no para su ingreso, sino para su permanencia en la institución; lo cual permitió ver que entran en operación diferentes criterios y mecanismos especificados por la propia universidad – como la evaluación -, que constituyen el referente para determinar quienes permanecen y quienes quedan fuera de la universidad y por ende, quienes continúan en la posibilidad de continuar en la carrera escolar y concluirarla.

En este marco, se presentaron una serie de datos que ilustran la unidad de la diferente permanencia/abandono; la cual constituye otro símbolo, otro signo de la operación y funcionamiento de la universidad, del sistema educativo en general y del superior en particular. Con ello se pudo destacar que aunque la UIEM, se propuso como una alternativa que trató (o trata) de cubrir y satisfacer necesidades de los pueblos indígenas y que por lo tanto se esperaba un número creciente de estudiantes y una menor cantidad de abandonos; lo que se encontró fue lo contrario, es decir, un ingreso que disminuye y un abandono que aumenta. Así, se presentaron algunas reflexiones en torno a sí en estas condiciones, la UIEM puede considerarse una alternativa de acceso y formación profesional o hasta que punto lo es; en especial para los varones, que son los que menos ingresan y los que más abandonan, dándose esta situación preferentemente en el área de educación y humanidades.

El último aspecto que se abordó con relación a los alumnos, fue la parte correspondiente a la conclusión de la carrera escolar; es decir, a la certificación y titulación, que es la parte final del proceso de selección educativa que indica quienes terminan y quienes no.

En esta perspectiva fue importante distinguir las características de esta finalización, pues de acuerdo a la ANUIES hay alumnos egresados y hay alumnos titulados; la diferencia esencial es que los últimos legalmente – legalidad expedida por el propio sistema educativo – concluyen la carrera escolar, en tanto que los primeros tienen el estatus de que finalización pero formalmente no la han concluido, pues les falta el título.

En esta perspectiva, los datos recopilados permitieron señalar que hasta el ciclo 2007-2008 había 177 alumnos egresados (66% de los alumnos inscritos en la primera generación), porcentaje similar al que estima la ANUIES referente a la eficiencia terminal en el sistema educativo superior; sin embargo, también se señaló que hasta dicho ciclo, no había ningún estudiante titulado. Con base en ello, se hicieron algunas reflexiones desde la perspectiva de la autorreferencia (hacia el propio sistema educativo) y desde la heterorreferencia (algunas implicaciones para los sistemas sociales); así, para esta última se señaló que dependiendo de los acoplamientos estructurales del sistema educativo con otros sistemas (el económico o el político) los efectos pueden ser distintos: para el sistema económico es importante el título para competir en el mercado laboral – por ejemplo –, en tanto que para el sistema político es indistinto ser egresado o titulado para ejercer el derecho al voto.

En cuanto a la autorreferencia, lo anterior permitió señalar nuevas distinciones en la operación de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión; una de ellas fue la de quedar incluidos en el sistema educativo como alumnos que no han finalizado la carrera escolar y a la vez quedar como excluidos en la perspectiva de hacer estudios de posgrado. Para aquellos que son titulados, la unidad de la diferencia inclusión/exclusión operará de manera diferente, pues estarán en la posibilidad de interactuar con ella desde la forma débil - estar incluidos para hacer estudios de posgrado si lo desean – y de la manera fuerte si toma esa decisión, pues tendrán que enfrentar todas las formas y criterios de la organización para que sean formalmente aceptados.

En esta tesitura, fue conveniente resaltar que es el sistema educativo quien asigna determinadas nominaciones que parten de sus propios referentes, que son propias de él y que si bien con ellas se designan ciertas características de las personas, no son atributos propiamente de éstas; sino que son designaciones que hace este sistema y que cobran sentido en la comunicación que ha construido en su desarrollo, en su evolución.



Para finalizar el capítulo, se incluyeron una serie de reflexiones que señalaron el carácter incluyente/excluyente del sistema educativo y como parte de éste del sistema superior y de la UIEM en su doble movimiento de débil y fuerte; procesos que se determinan a partir de sus propios referentes y criterios, desde su estructura de organización y normatividad; en una palabra desde lo que el sistema mismo ha definido. De esta manera, el análisis hecho a partir de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos, permitió señalar que la inclusión/exclusión es propia y constitutiva de dinámica de operación de la UIEM, quien replica la estructura del sistema educativo superior en particular y del educativo en general y que por lo tanto, es un esquema de distinción que abarca o se presenta en todo sistema educativo.

Así, la inclusión/exclusión no está predeterminada y no se encuentra ligada a intereses oscuros o maquiavélicos o a la imposición de una determinada elite o sistema social; sencillamente es una operación que desarrolla el propio sistema dada su estructura de organización, el código de operación que guía sus operaciones y las normas que lo rigen lo cual hace posible su autorreferencia y su autopoiesis. De esta manera, fue posible señalar que esta unidad de la diferencia que se presenta en la operación del sistema educativo en general, adquiere una connotación particular en el sistema superior y en la UIEM como parte de éste, debido a que replica la estructura de este último y emplea sus estructuras semánticas que orientan comportamientos y expectativas; que actualizan y potencializan el sistema; que hacen accesible el mundo (educativo) y la posibilidad de orientarse en él; que contribuyen a definir horizontes de posibilidad de los sistemas dotados de sentido (sociales y psíquicos) y que permiten establecer tanto una comunicación con otros sistemas, como observaciones de segundo orden.

Aspecto este último de especial importancia, ya que a partir de las observaciones de primer orden - propias del sistema educativo en general y de superior en particular - fue posible construir nuevas distinciones que dieron cuenta de la dinámica de operación del esquema de distinción inclusión/exclusión en la UIEM desde sus propios elementos. Lo que finalmente permitió hacer descripciones de la universidad, del sistema superior en particular y del educativo en general; pero que lo trascienden para situarse en el mundo del sistema de la ciencia, permitiendo con ello tener una mejor comprensión del sistema educativo, a través en este caso, de una unidad de la diferencia: inclusión/exclusión.

# LA PARADOJA DEL SISTEMA EDUCATIVO: SU NATURALEZA INCLUYENTE/EXCLUYENTE. CONCLUSIÓN DE LA TESIS

## **I. La noción de paradoja desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos**

Como se señaló al principio de este trabajo de investigación, algunos autores han caracterizado a la sociedad de hoy, a la sociedad contemporánea, como una sociedad de contradicciones y riesgos (Beck, 1998, Morín, 1999) y si bien esto puede ser acertado a partir de los referentes mostrados en el primer capítulo de la tesis; también se podría hablar de una sociedad paradójica, ya que por ejemplo en los discursos públicos se habla de lo colectivo y del bien común y se impulsa la creación de asociaciones o agrupaciones, pero a la vez se enfatiza la individualidad y el hedonismo a través de las normas de propiedad privada y de los medios de comunicación que promueven el pasarla bien, sin importar las consecuencias globales o comunitarias de ello (Roguero, 2000). En otro ejemplo, hoy se habla de la sociedad de la información y del conocimiento, de su promoción, distribución y alcance a toda la población y sin embargo, cada vez se ensanchan más las brechas entre los que tienen acceso y los que no a estos elementos característicos de la sociedad actual. (PNUD, 2005)

En ambos casos, se conforman situaciones que van en contra del sentido común o de la lógica con que se hacen o proponen las cosas; por ello, se dice que son paradójicas, ya que atendiendo a la noción más generalizada o mayormente conocida de paradoja, se está frente a hechos “raros” o “especiales” que van en contra de las creencias o del sentido común. María Moliner en su diccionario de usos del español (1988) señala que la paradoja es una “idea extraña, opuesta a lo que se tiene generalmente por verdadero a la opinión general”; empleando la acepción del diccionario de la real academia de la lengua española se estaría hablando de una “idea extraña u opuesta a la común opinión y al sentir de las personas”. (Diccionario de la lengua española, 2001)

En esta perspectiva y para ir relacionando esta noción de paradoja como una idea extraña o que va en contra de lo que se tiene por verdadero u opuesto a la opinión común, es conveniente preguntarse a partir de lo expuesto en los capítulos 5 y 7 particularmente de esta tesis, cómo es posible que el sistema educativo excluya; si por su recorrido histórico, por definición, por norma constitucional, por opinión o sentido

compartido es incluyente. Este es uno de los argumentos que conducen a indicar el carácter paradójico de este sistema.

Ahora bien, es pertinente considerar que la paradoja tiene otras connotaciones, como por ejemplo ver en ella la posibilidad de encontrar una verdad distinta o de darle un sentido diferente al enunciado que ésta conlleva; por ejemplo, “*mira a ese pobre rico, lo único que tiene es su dinero*”. En una posible interpretación, se puede decir que ese hombre rico está desvalido, porque a pesar de que en la sociedad actual el dinero sea muy valorado; en un momento determinado, desde el punto de vista de las relaciones humanas por ejemplo, dicho sujeto puede carecer del cariño o la comprensión de la familia o de los amigos. Por eso se dice que lo único que tiene es su dinero; por lo tanto, la paradoja se puede concebir como una figura de pensamiento, es decir, como una “expresión en que hay una incompatibilidad aparente, [pero] que está resuelta en un pensamiento más profundo de lo que enuncia” (María Moliner, 1988).

Así, las paradojas como figuras de pensamiento, tienen la intención de señalar algo más profundo, de buscar a través de la reflexión un sentido que está más allá de lo que las palabras enuncian (en el caso de la tesis podría ser la posibilidad de señalar la autopoiesis del sistema a partir de los procesos de inclusión/exclusión que el mismo genera). Avanzando hacia otras nociones de la paradoja, es conveniente indicar que si bien se puede concebir como un enunciado contrario a la opinión o a la creencia, en ocasiones contiene algo favorable o desfavorable que puede pensarse como un fenómeno que muestra algunos conflictos con preconcepciones de lo que es razonable o posible<sup>1</sup>.

Convencionalmente, también la paradoja se considera un argumento que aparentemente deriva de conclusiones autocontradictorias validadas por deducciones que provienen de premisas aceptables. Mas generalmente, ésta se puede pensar como cualquier descripción o situación que es suficientemente persuasiva para obligar a un observador, que está dentro de un círculo vicioso que mutuamente excluye interpretaciones, indicaciones o actos, a dar un paso más allá o a trascender el círculo y a construir una

---

<sup>1</sup> Paradox. A statement or tenet contrary to received opinion or belief; sometime with favorable, sometime with unfavorable (...) A phenomenon that exhibits some conflict with preconceived notions of what is reasonable or possible. Little, William; H. W. Fowler and J. Coulson (1970). Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles. Third Edition, Oxford University Press, Great Britain

lógica más poderosa, un sistema cognitivo dentro del cual el círculo vicioso tiende a desaparecer.

Para ilustrar esta perspectiva, se presenta el siguiente ejemplo: “*esta oración es falsa*”, es falsa cuando se asume que es verdadera y es verdadera cuando se asume que es falsa. La resolución de este círculo vicioso requiere de una lógica que acepte la autorreferencia, que el cálculo de la preposición no contiene. La paradoja no solo aparece en la lógica, sino también en la comunicación interpersonal; por ejemplo, la doble consecuencia en la organización social, en donde cualquier cosa que se escoja puede traer consecuencias no previstas<sup>2</sup>.

A partir de lo anterior, es posible subrayar cuatro aspectos importantes de la paradoja:

- a) Es un enunciado aparentemente contradictorio, pero que si se trabaja en una perspectiva más profunda, puede ayudar a encontrar “una verdad” o mejor dicho, un sentido distinto de lo que las palabras presentan. En la perspectiva de la teoría de sistemas, se puede hablar entonces, de desparadojizar la paradoja a través de desdoblar (indicar y señalar) diferencias. (Luhmann, 1995b)
- b) Junto a esto, se tiene la posibilidad de ver en la paradoja un lado positivo y un lado negativo de la misma, que desde la teoría de los sistemas sociales propuesta por Niklas Luhmann, se hablaría de una unidad de la diferencia en la que se puede ir de un lado a otra de la misma; lo que remite a la autorreferencia.
- c) También se puede apreciar como una herramienta que permite identificar conflictos entre nociones preconcebidas y opciones posibles y razonables del acto o de la idea en cuestión.
- d) Y finalmente, para resolver la paradoja, es necesario considerar la autorreferencia como una pieza clave, para desparadojizar la paradoja.

Estas consideraciones son convenientes de introducir, porque la noción de paradoja que se presenta en la teoría de los sistemas sociales autopoieticos guarda relación con ellas.

---

<sup>2</sup> El texto original es el siguiente, la traducción y adaptación es del autor: “conventionally, an argument that apparently derives self-contradictory conclusions by valid deductions from acceptable premises (Webster’s). More generally, any description or situation that is compelling enough to lead an observer into a vicious cycle involving mutually exclusive interpretations, indications or acts, force him to step out of or transcend the cycle and to [construct](#) a logically more powerful (see [ordinality](#)) [cognitive system](#) within which the vicious cycle has disappeared. E.g., “This sentence is false” is false when it is assumed to be true and true when it is assumed to be false. The resolution of this vicious cycle requires a logic that accepts [self-reference](#) which the prepositional calculus does not. Paradoxes appear not only in logic but also in interpersonal [communication](#), e.g., [double-bind](#), in social [organization](#) and might be the stimulus for [morphogenesis](#). (Krippendorff)”. Webster’s International Dictionary.

Así, por ejemplo, Luhmann (1995b: 47) dice que: “la paradoja tiene una doble identidad, una identidad lógica oscilando en sí misma entre una versión positiva y una negativa de lo mismo, y una identidad empírica debido a la red recursiva de operaciones de un sistema que paradojiza y desparadojiza sus distinciones”.<sup>3</sup> De esta manera, las paradojas están compuestas de unidades de la diferencia (inclusión/exclusión) por ejemplo, que contiene una parte positiva y una negativa; de tal forma que dicha unidad activa la dinámica del sistema, ya que las paradojas no impiden que las operaciones del sistema prosigan, por el contrario las activan y buscan cubrir el lado positivo de la diferencia, en el caso que se trabajó en la tesis se refiere a la inclusión.

En esta perspectiva, Luhmann (1998) señala que las paradojas son la parte que permite la operación de los sistemas sociales, es el elemento que le da movimiento, dinamismo; es algo intrínseco en el operar de éstos porque es la condición de posibilidad para su producción y reproducción pues “(...) la paradoja no detiene las operaciones del sistema; por el contrario, es la condición de su posibilidad porque su autopoiesis requiere actualizarse continuamente con diferentes operaciones, actualizando diferentes posibilidades” (Luhmann, 1995b: 42)<sup>4</sup>.

En este marco, es posible concebir la unidad de la diferencia inclusión/exclusión como una paradoja del sistema educativo que posee esa doble identidad mencionada en una de las referencias anteriores, pues oscila entre una versión positiva (inclusión) y una versión negativa (exclusión); aspecto que se puede observar en la cantidad de jóvenes que no están incluidos en la educación superior por ejemplo; es decir que están excluidos y que dada esa circunstancia, pone en marcha diferentes opciones o posibilidades para transitar hacia el lado positivo de la forma. En este encuadre, las Universidades Interculturales y muy particularmente la Universidad Intercultural del Estado de México que se trató en esta investigación, podría considerarse como la expresión de la generación de nuevas posibilidades para la inclusión.

---

<sup>3</sup> El texto en inglés es el siguiente, la traducción es del autor: “It (the paradox) has a double identity, a logical identity by oscillating in itself between positive and negative versions of the same, and an empirical identity due to the recursive network of operations of a system that paradoxifies and deparadoxifies its distinctions”.

<sup>4</sup> “(...) the paradox does not prevent the operations of the system. On the contrary, it is the condition of their possibility because their autopoiesis requires continuing actuality with different operations, actualizing different possibilities”. Traducción del autor.

De esta manera, la paradoja inclusión/exclusión no paralizó las operaciones del sistema educativo en general y del superior en particular; sino por el contrario, fue condición de posibilidad para que se actualizara el sistema, para que generara nuevas opciones y pudiera continuar con su proceso de producción y reproducción. Así, al considerar la inclusión/exclusión como una paradoja, se puede transitar hacia una identidad empírica de la misma que desplegó una red recursiva de operaciones al interior del sistema educativo y que a través de la UIEM por ejemplo, desparadojizó su distinción de inclusión/exclusión buscando ser más incluyente y la investigación (esta tesis) la volvió a paradojizar al señalar que a pesar de esta intención se siguen presentado procesos de exclusión.

En consecuencia, es posible decir que al interior de esta institución universitaria, se siguen desarrollando procesos de inclusión/exclusión; por lo tanto, se da una situación paradójica: ser excluyente, aunque se presente como una alternativa para la inclusión. Por lo que se puede decir que el sistema educativo se mueve en esta paradoja, que oscila entre la inclusión y la exclusión como una unidad de la diferencia.

En esta perspectiva, es posible decir que la "(...) paradoja (...) no impide que los sistemas prosigan sus operaciones y que se pueda describir cómo ocurre esto" (Luhmann, 1996a: 155); lo anterior adquiere especial relevancia en el contexto de la observación de segundo orden, pues permite que el investigador - al que las paradojas irritan, perturban, sacuden - tenga la posibilidad de describir lo que ocurre en el sistema (en este caso educativo) y tener la posibilidad de señalarlo justamente como algo paradójico. Que es justamente lo que se está haciendo en esta parte conclusiva y que podría decirse, se venía dibujando desde las primeras observaciones y reflexiones en torno a la unidad de la diferencia inclusión/exclusión.

De esta manera, desde el enfoque o mejor dicho, desde la observación realizada a partir de los presupuestos de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos y bajo el esquema de la distinción inclusión/exclusión, es posible indicar la existencia de esta paradoja en la operación y funcionamiento del sistema educativo; quizás sea su gran paradoja: postularse como incluyente (cualquier individuo, ya sea como obligación o como derecho puede estar incluido en él) y tener procesos que irremediamente conducen a la exclusión y que, dada la aproximación empírica realizada en esta investigación, se

encuentran en esta misma situación el sistema de educación superior y como parte de éste la UIEM. De esta manera, es posible pensar que los sistemas guían sus expectativas con base en unidades de la diferencia, pues:

(...) cada paradoja no puede ser observada sin una distinción, pero una vez realizada, la paradoja está conformada por dos diferentes formas. Por un lado, la paradoja es siempre la unidad de una distinción (por ejemplo, en el caso de la Paradoja de la Mentira, la unidad de la distinción es verdadero/falso); por el otro lado, una posibilidad de encontrar caminos para desparadojizarla o para desdoblarla (haciendo una regla para separar los tipos o niveles y prohibir los círculos cerrados). (Luhmann, 1995b: 46)<sup>5</sup>

En consecuencia, la noción de paradoja y su importancia desde el referente de los sistemas sociales autopoiéticos, radica en que ésta activa el movimiento del sistema, al trabajar en función de una unidad de la diferencia que se mueve de manera constante hacia los dos polos que la constituyen. A partir de esto, es posible decir que las paradojas estarán presentes en la operación y funcionamiento de los sistemas, pues las condiciones de posibilidad para que se de el lado positivo de la forma son las mismas para que ocurra su opuesto, como lo señala Corsi, *et al.* (1996: 123): “Las paradojas se crean cuando las condiciones de posibilidad de una operación son al mismo tiempo las condiciones de su imposibilidad (...) La paradoja más bien tiene la forma: ‚A porque no A’, donde las condiciones de su afirmación son al mismo tiempo las condiciones de su negación”. Como lo diría el propio Luhmann (1995b: 46)<sup>6</sup> siguiendo el estilo de Derrida: “(...) la condición de su posibilidad es su imposibilidad”.

En este contexto, también es posible decir que la paradoja es actualidad y potencialidad, en el caso que se está describiendo puede ser incluyente y tener el potencial de ser excluyente y viceversa; ser excluyente y tener el potencial para ser incluyente. Así, la inclusión/exclusión aparece de manera simultánea, pues las condiciones para que se presente una u otra son igualmente posibles y por lo tanto, son actualidad y potencialidad en el operar del sistema educativo como se pudo observar en el tratamiento que se hizo en la UIEM.

---

<sup>5</sup> Texto en inglés, la traducción es del autor: “(...) even paradox cannot be observed without a distinction, but one that is involved in two different ways. On the one hand, paradox is always the unity of a distinction (for example, in the case of the Liar's Paradox, the unity of the distinction true/false); and on the other hand, one may find ways to deparadoxify or to "unfold" (Lofgren, "Some Foundational Views") paradox (again, in the above case, by making a rule to separate types or levels and to forbid "strange loops" [Hofstadter]).”

<sup>6</sup> Texto en inglés, traducción del autor. “Or to say it in Derrida's style, the condition of its possibility is its impossibility”.

## II. La paradoja inclusión/exclusión en el sistema educativo

Con lo expuesto en el tercer apartado del capítulo anterior, se pudo apreciar la generación simultánea de procesos de inclusión/exclusión débil y fuerte en la Universidad Intercultural del Estado de México; por lo que fue posible señalar que esta institución universitaria en su dinámica se mueve entre estos dos acontecimientos o para decirlo en el lenguaje de la teoría de sistemas, su operación conduce a que se oscile entre el lado positivo de la forma y su correspondiente lado negativo.

Este hecho enmarcado en la perspectiva de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos, permite indicar la existencia de una replica – en este caso por parte de la UIEM - de la lógica de operación y la semántica del sistema educativo superior; que se encuentra enmarcada en la operación, función y código del sistema educativo en general, por lo que ofrece la posibilidad de considerar la inclusión/exclusión como una paradoja. Esto se debe a que la inclusión que intenta hacer el sistema educativo es uno de sus principios esenciales, es fundamento de su existencia y por lo tanto, puede considerarse como algo que lo caracteriza y lo diferencia de otros sistemas sociales; pero que a pesar de ello, también excluye.

La intención de incluir a todos se puede apreciar al tomar como ejemplo la Declaración de los Derechos Humanos<sup>7</sup> o algunas de las legislaciones nacionales en materia educativa - como la mexicana que ya ha sido presentada -; de tal forma que el sistema educativo no puede excluir a nadie a priori y más bien funciona de manera opuesta, es decir, todos los individuos tienen derecho - a priori - a tener educación. Así, dicho sistema no excluye a nadie en primera instancia, por lo que ser incluyente es algo propio de él, a tal grado que como dice Corsi, *et al.* (1996: 93): “La escolarización en masa, puede definirse como la inclusión generalizada de la población en el sistema educativo (...)”.

De esta manera, la posibilidad de participar, de estar incluido en dicho sistema ya sea como derecho universal, como obligación del estado o como responsabilidad de los padres o tutores, es algo que lo configura. Sin embargo, es conveniente mencionar que

---

<sup>7</sup> Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 26, Fracción 1: “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”. (NU, 1948. Fecha de consulta: 09/09/09)



esta misma situación conlleva su opuesto: la exclusión; ya que como se dijo anteriormente, en particular en el capítulo 5: no se puede indicar y distinguir lo que está incluido, sino se tiene el referente de lo que está excluido.

Lo anterior condujo a señalar, para el caso de la Universidad Intercultural del Estado de México que fue la institución que se trabajó como aproximación empírica desde el enfoque de la teoría de sistemas, la manera en que se presenta esta paradoja de inclusión/exclusión; es decir, llevó a describir su dinámica llegando a establecer dos tipos o modalidades: una débil y otra fuerte y al interior de cada una de ellas, la forma en que operan y se manifiestan. El siguiente esquema da cuenta de ello.

Esquema 4.



Como se puede apreciar, la inclusión/exclusión no es de un solo tipo, no se presenta de una manera única y no es estática; tiene diferentes formas de manifestación, las cuales se van definiendo en términos de etapas, procesos o atribuciones que se desarrollan al interior del sistema educativo. Por lo que, como se dijo en el capítulo 5, si bien el esquema de distinción inclusión/exclusión es fijo, porque los términos que lo componen señalan una u otra forma de la distinción; el momento y la manera en que se producen

son diferentes, van cambiando, se va oscilando entre uno y otro. De esta forma, se remite irremediabilmente a indicar el carácter dinámico de la paradoja.

En consecuencia y a partir de lo expuesto en el cuadro sinóptico, producto del análisis hecho en torno a la dinámica de operación de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión en la UIEM, tanto las instituciones como los individuos se mueven o mejor dicho para emplear el lenguaje de la teoría de sistemas, oscilan entre el lado positivo de la distinción (la inclusión) y el lado negativo de la misma (la exclusión); junto con esto, es de vital importancia resaltar que para el sistema educativo en general, para el superior en particular y dentro de éste para la UIEM, estos procesos son parte de su operación y se presentan de manera simultánea.

De tal manera que se confirma la idea de considerarlos como una sola categoría de análisis siguiendo la nomenclatura de Popkewitz o como unidad de la diferencia y una paradoja empleando el referente de la teoría de sistemas de Luhmann. Es importante mencionar que en algunos casos se presenta más la inclusión (por ejemplo en educación básica) y en otros la exclusión (la educación media superior y superior), pero lo relevante a subrayar es que siempre se mueven a lo largo de ese eje y se van presentando de manera simultánea.

Por ello, es posible afirmar que el sistema educativo en su operación, en su funcionamiento crea una situación paradójica debido a que se presentan situaciones de exclusión, a pesar de que el sistema se postule como incluyente en sí mismo - tomando como base la normatividad que lo rige y las expectativas que genera -. Lo anterior, se encuentra en correspondencia con lo que señalaba Dubet (2005) referente a la igualdad de oportunidades en educación, en donde de entrada todos están en la posibilidad de ingresar; pero en la medida en que se avanza en el sistema educativo, se activan una serie de mecanismos que van indicando quienes pueden continuar y quienes no, es decir, el sistema ha generado sus propios dispositivos de exclusión.

En este contexto, vale la pena parafrasear lo que indica Luhmann y Schoor (1993a) para la universidad: si ésta institución educativa ha de estar abierta a todos, es de esperarse que al inicio de la carrera escolar o al principio de la gran avenida que atraviesa el sistema educativo, haya muchas personas, muchos talentos; pero irán disminuyendo

conforme se vaya avanzando en la pirámide escolar, en el camino hacia la carrera educativa. De tal forma que al final, la gran avenida se hará angosta ya que muchas personas serán eliminadas por escasez de talento, por falta de perseverancia o de interés, o porque son retirados por motivos externos.

Así, la apertura del sistema educativo – que puede considerarse como la igualdad de oportunidades o bien como parte de ésta - es el espacio donde se originan las operaciones de selección, puesto que el mismo sistema tiene que indicar quien está apto, capacitado o formado para continuar, para avanzar hacia los siguientes peldaños, hacia las siguientes fases de formación; es decir, la igualdad de oportunidades ha creado estas situaciones de selección-exclusión, ha creado su propio “monstruo”, su correspondiente lado negativo.

Lo anterior se debe a que, al haber la posibilidad de que todos puedan ingresar o estar incluidos, el mismo sistema crea su contraparte; traza una distinción en cuyo lado opuesto esta la exclusión, la cual se puede indicar/distinguir por las normas, los requisitos, los criterios y parámetros de selección por ejemplo, que entran en operación al interior del sistema, tal como se pudo apreciar en el caso de la UIEM. Esto permite indicar la situación paradójica en la que está envuelta la atención educativa a la diversidad – observada en este caso a través de la UIEM -, pues se desarrollan procesos de inclusión/exclusión que se presenta en su operación; lo cual va en contra del sentido incluyente que el sistema, la propuesta y la universidad misma postulan.

Así, el sistema educativo en general y el superior como parte de éste generan inclusión/exclusión, que se presenta en los diferentes niveles que lo conforman; lo cual se puede observar preferentemente en el momento mismo de la selección que éste constantemente hace en el ingreso, en la permanencia y en la conclusión y egreso de los alumnos<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> La permanencia en el sistema educativo y su egreso, se va conformando a través de las interacciones que se dan entre profesores, alumnos y conocimientos (en términos de su abordaje, asimilación y comprensión) Cardoso y Fleury (2008); pero esto se define al interior del sistema educativo y por los propios parámetros que éste tiene. De tal manera que dicho sistema es clasificatorio, como lo señala Popkewitz (2005).

Sin embargo, es importante resaltar que a pesar de este hecho, la función y operaciones del sistema no se detienen; por el contrario, al conocer o reconocer procesos de exclusión, el sistema se incentiva y crea o define programas encaminados a promover la inclusión, como la atención a la diversidad o las propuestas de concluir la educación básica. En este contexto, se puede decir que el lado negativo de la forma estimula la reflexión y obliga a que se trabaje sobre el lado positivo de la diferencia, en este caso la inclusión. Esto permite considerar a la exclusión como el lado reflexivo de la paradoja inclusión/exclusión, pues está en correspondencia con la noción expresada en el apartado anterior y que en palabras de Izuzquiza (1990b), se podría considerar como una paradoja creativa.

Asimismo, al trabajar de esta forma la paradoja, se puede decir que se están cubriendo las dos formas de ésta; es decir, la unidad de su diferencia (incluye/excluye simultáneamente) y la posibilidad de encontrar caminos para desparadojizarla, o sea despliegue de nuevas diferencias que permitan su descripción y reflexión. De esta manera, al indicar la autorreferencia al sistema y señalar otras diferencias, es posible salir del círculo cerrado de ser únicamente incluyente o solamente excluyente y más bien se postula, desde la perspectiva de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos, que el sistema no sólo tiene la posibilidad de incluir y excluir al mismo tiempo, sino que lo realiza de manera constante por su propia dinámica de operación.

Lo anterior lleva a señalar desde este marco de teoría, que no es necesario optar o definir al sistema educativo como incluyente o excluyente; más bien se tiene que indicar que es ambos a la vez, que su dinámica lo lleva a realizar estas dos operaciones que se definen exclusivamente en su interior. Por lo tanto, es conveniente no ver un solo lado de la forma, sino indicar que el sistema opera en ambos lado de la diferencia. Así, con la ayuda de dicha paradoja se analiza uno de los mecanismo de operación del sistema educativo: la indicación de quien permanece y continua y quien no en el sistema; lo cual no corresponde a cuestiones de diferenciación social, de hegemonía o de circunstancias socioeconómicas, todas éstas son condiciones de posibilidad, pero no determinan la operación inclusión/exclusión al interior del sistema educativo.

A partir de esto, es posible plantear el enunciado paradójico en la atención educativa a la diversidad, especificada en este caso en la UIEM: a pesar de que la propuesta tiende a

ser incluyente y define o propone mecanismos para ello, finalmente también termina siendo excluyente pues señala quienes son los que tienen la posibilidad de ser miembros, de continuar en la carrera escolar y quienes no a partir de sus propios requisitos, de sus propios parámetros y criterios. Como diría Popkewitz (2005) el sistema educativo es quien clasifica quien está apto y quien no para continuar en la carrera educativa.

Lo anterior, podría ser ilustrativo del desarrollo que han tenido los procesos de inclusión y exclusión, hasta convertirse en una sola categoría de análisis; que en el momento actual de la operación del sistema educativo dentro de la sociedad contemporánea, es algo que se ha instaurado y que se encuentra presente en su operación. En consecuencia es posible indicar que la paradoja inclusión/exclusión es parte constitutiva del sistema educativo, pues las condiciones para que aparezca uno u otro lado da la forma, son las mismas; por lo que se puede decir que dicho sistema en su operar, es actual (incluye) y potencial (excluye) o viceversa, es actual porque excluye y potencial porque puede incluir.

Finalmente, es conveniente señalar que este trabajo de investigación constituye un acercamiento para la descripción del mecanismo de operación de la paradoja inclusión/exclusión; paradoja que es constitutiva del operar del sistema educativo y que por lo mismo, ofrece la posibilidad de indicar que se encuentra presente en todos los niveles. En consecuencia, es posible decir que esta paradoja guía su operación y por lo tanto, es uno de los elementos que constituyen su estructura de organización y hacen posible su producción y reproducción. Más aún, como lo menciona Izuzquiza (1990: 27):

(...) la autopoiesis no es más que una manifestación del carácter creativo de la paradoja, un ejemplo de cómo la creación de sí por sí mismo lleva a crear elementos nuevos y lleva a hacer de la paradoja un elemento de extraordinaria importancia. Todo cuanto se encuentre, pues, en el ámbito de la autopoiesis, no es más que un modo de resolver creativamente el problema de la paradoja.

Por ello, se puede decir que la paradoja – y se reitera, quizás la más grande paradoja del sistema educativo - incluir/excluir, es constitutiva del sistema y forma parte de su naturaleza autopoietica.

### III. ¿Qué se gana con considerar la inclusión/exclusión como una paradoja?

La ganancia estriba en la posibilidad de contar con un conocimiento que permite comprender el funcionamiento y operación del sistema educativo en general y del superior en particular en la sociedad contemporánea, a partir de señalar que la inclusión/exclusión es una operación propia de este sistema, que se desarrolla en su interior y que se debe a su estructura de organización, al sistema de comunicación particular que posee el cual le permite expresar sus operaciones y distinguirse de esta manera de otros sistemas; además de ofrecer la oportunidad de interactuar con ellos y de orientar expectativas y comportamientos, de actualizarse y potencializarse. De tal manera que como lo expresa Luhmann (1995b: 47):

Solo la paradoja en sí misma es posibilidad para un conocimiento incondicionado; la distinción usada para desplegarla (revelar) depende de las condiciones de aceptabilidad. La paradoja, entonces es - como conocimiento incondicionado - una necesidad trascendental, el sucesor de lo que estaba supuesto a ser el desempeño del sujeto trascendental. Pero todo lo utilizable, estará conectado con un conocimiento que será contingente. La paradoja, entonces, podría ser el *parergon*, un complemento al trabajo que se ha hecho y que se está realizando<sup>9</sup>.

Lo anterior, permite señalar que la paradoja posee la peculiaridad de ser un elemento que conlleva a reflexionar sobre la cuestión de la inclusión/exclusión desde otra vertiente, esperando que sea más fructífera; no en función de la solución de los problemas del sistema educativo, sino en términos de su comprensión y la producción de conocimientos. Así, siguiendo a Luhmann (2007), en la sociedad actual – funcionalmente diferenciada –, será en la ciencia y en el arte donde se trate necesariamente con la paradoja y se ofrezcan formas de desaparadojización.

En este contexto, Luhmann (1995b) no duda en plantear que una de las tareas más importantes de la reflexión científica contemporánea, es afrontar las paradojas; asumir cuanto ellas tienen de creativo manteniéndolas vivas para proponerlas, no como un freno al pensamiento, sino como una urgente necesidad de creación. Y, es esta premisa, la que está guiando la presente conclusión, al considerar la inclusión/exclusión como

---

<sup>9</sup> "Only the paradox itself provides for unconditioned knowledge; the distinction used for unfolding the paradox depends on conditions of acceptability. Paradox, then, is, as unconditioned knowledge, a transcendental necessity, the successor of what was supposed to be a performance of the transcendental subject. But all usable, connectable knowledge will be contingent. The paradox, then, would be the *parergon*, a supplement to the work that remains to be done and that has already been done". Traducción del autor.

una paradoja que incentiva el pensamiento a fin de producir conocimiento que ayude a la mejor comprensión de lo que sucede en el sistema educativo en la sociedad actual.

En este contexto, vale la pena señalar que el papel del observador de segundo orden - que en este caso lo desempeña el investigador - es ayudar a incrementar el conocimiento sobre el sistema educativo en general y del superior en particular, proporcionando más información a cerca de su operar; información que se precisa y se valida desde el sistema de la ciencia. Por lo que se puede decir que en este análisis se parte de la idea de que: "(...) el conocimiento y también la ciencia se dan como parte de la evolución de las relaciones entre el sistema social y los sistemas psíquicos, siempre tomando en cuenta que son recíprocamente parte del entorno de cada cual. [De tal manera que] el conocimiento ocurre como parte de esa evolución (...)" (González, 2009: 8)

Por lo tanto, lo que hace el investigador es interactuar con el sistema de la ciencia tomando elementos de éste (teorías, conceptos, métodos) y los emplea para describir una operación de otro sistema: la paradoja inclusión/exclusión que desarrolla el sistema educativo; ganando con ello, la posibilidad de indicar que en este último:

1. Se especifica un carácter incluyente/excluyente con base en sus propios criterios, categorías, normas y estructura de organización. Así, la inclusión/exclusión no viene de fuera; sino de su interior, de su propia operación.
2. Con ello, el sistema educativo pierde su "inocencia" como lo señala Dubet (2005) y se coloca como un sistema que posee sus propios mecanismos de inclusión/exclusión; aspecto que lo caracteriza.
3. En este contexto, se puede hablar del carácter contingente de lo positivo (la inclusión), puesto que existe la posibilidad de que aparezca el lado negativo (la exclusión).
4. De esta manera, se cuestiona o se problematiza la idea de que todos caben y de que todos deben estar en el sistema educativo.
5. En consecuencia, se describe el mecanismo o dinámica de la inclusión/exclusión; pretendiendo con ello, alejarla de juicios de valor y de cargas morales. Señalando única y exclusivamente, que es parte de la dinámica o mecánica de operación del propio sistema educativo.

6. Esto lleva a indicar la posibilidad de considerar – como una hipótesis conveniente de investigar - a la paradoja inclusión/exclusión, como un mecanismo de regulación que posee el sistema mismo para que no colapse.
7. En esta tesitura finalmente, se reitera que el sistema guarda relaciones con el entorno, pero no de determinación; sino de intercambio y acoplamiento.

En esta perspectiva, es posible indicar que la paradoja inclusión/exclusión seguirá operando al interior del sistema educativo, independientemente de la propuesta o modalidad educativa que se ponga en marcha para hacer incluyente al sistema. A partir de esta situación, es como se puede señalar que la atención educativa a la diversidad, analizada a través de la UIEM, guarda una paradoja; ya que como se vio, las condiciones de posibilidad para que se de la inclusión, son las mismas para que se de la exclusión. Lo anterior no es bueno ni malo, es la operación propia del sistema que le permite seguir operando, seguir su proceso de autopoiesis; de tal manera que sin esta paradoja, el sistema dejaría de funcionar, pues ésta constituye el motor de su producción y reproducción. (Luhmann: 1995b)

Así, al considerar la inclusión/exclusión como una paradoja, se continúa ganando información que lleva a indicar que:

1. La inclusión/exclusión están en constante movimiento, los términos son estáticos porque refieren a uno u otro lado de la forma, aspecto importante para distinguir cuando se da uno y cuando otro; pero es dinámico su operar, pues se puede estar incluido o excluido en diferentes momentos en el sistema.
2. Los sistemas sociales no están incluidos/excluidos unos en otros, más bien ellos definen qué o quién está incluido y qué o quién está excluido, pues ellos son una unidad en sí misma; por lo que no pueden pasar por estos procesos, los que si lo hacen son los elementos del entorno, entre estos, los individuos.
3. Entonces, ¿la inclusión/exclusión sólo se refiere a los sujetos? No, se refiere a todo lo que como sistema no le pertenece, por ejemplo: cierto tipo de información o eventos; pero como desde la teoría de sistemas los individuos no forman parte del sistema, entonces ellos pueden estar incluidos o excluidos en los diferentes sistemas, lo que de hecho ocurre.
4. Así, un sistema incluye/excluye, pero un sistema no puede ser incluido/excluido en otro sistema o por otro sistema. La razón es que cada uno de ellos es único, conserva



su autonomía, su unidad y se diferencia funcionalmente, tanto de otros sistemas como de su entorno.

5. Con base en ello, es como se puede hablar del carácter autónomo del sistema educativo y diferenciar su dinámica de inclusión/exclusión de otras que se producen al interior de otros sistemas sociales; por ello, no es posible “pedirle” la inclusión de los individuos en otros sistemas parciales de la sociedad por intervención directa.
6. Lo anterior se debe a que cada sistema es autónomo y define sus propios mecanismos para indicar quien o que está incluido y que o quien no lo está partiendo de sus propios criterios, conceptos, parámetros, categorías y normas; es decir, cada sistema social precisa su dinámica y sus instrumentos o mecanismo para poner en marcha la unidad de la diferencia inclusión/exclusión en su operación.

En consecuencia, la inclusión/exclusión es una operación propia de los sistemas sociales como el educativo que se analizó en esta investigación y que permite indicar y distinguir (observar), como es que opera, cual es la dinámica que tiene; de tal manera que en el caso de la atención educativa a la diversidad – centrando el análisis en la Universidad Intercultural del Estado de México, pero que por la estructura que presenta el propio sistema puede extender a los demás niveles que lo conforman - constituye una paradoja al proponerse ser incluyente, pero que finalmente termina también siendo excluyente.

Así, desde la perspectiva que concibe a la paradoja como una figura de pensamiento que encierra una contradicción aparente y que puede resolverse a través de un pensamiento más profundo (Moliner, 1998), la teoría de sistema permite un acercamiento a ello al indicar que la inclusión/exclusión es una unidad de la diferencia que se genera al interior de los sistemas, que se presenta de manera simultánea, que forma parte constitutiva de su autopoiesis, que opera con independencia del entorno (otros sistemas), pero que al estar en una relación de acoplamiento y bajo ciertas circunstancias, se puede potencializar. Pero hay que subrayar el carácter autónomo de los sistemas, pues cada uno de ellos pone en marcha mecanismos específicos que se definen en su interior; por lo que se reitera, no hay una determinación de uno hacia otro, sino que en las relaciones de acoplamiento se desarrolla la posibilidad de la inclusión/exclusión.

De esta manera, bajo la idea de que la paradoja permite acercarse a tener un pensamiento más profundo, es pertinente situarla en el caso de los sistemas sociales, no sólo en el plano de la lógica, sino también de la función social que tienen; es decir, en el rol o papel que históricamente se les ha conferido o mejor aún, en la conquista evolutiva que han tenido. Por ello, la paradoja de inclusión/exclusión en la perspectiva de la teoría de los sistemas sociales, conviene situarla en la parte de su función y operación, dado que puede presentarse uno u otro lado de la diferencia. En este sentido la paradoja también se va resolviendo por la evolución de los sistemas (Luhmann, 1995b).

Desde luego que esto no significa que no se pueda hacer algo, por el contrario; implica un reconocimiento en un nivel diferente de abstracción, cuya intención es tratar de hacer más entendible lo que ocurre en el sistema educativo – en este caso – dentro de la sociedad contemporánea y de tener la posibilidad de brindar una explicación, de proporcionar una interpretación que nos acerque a un mayor conocimiento y por ende, a una mejor comprensión de éste.

Aspecto que se inscribe en las observaciones de segundo orden y que adquiere una especial relevancia en la teoría de los sistemas sociales autopoieticos, pues de acuerdo con Luhmann, dicha observación es una de las tareas que se definen como prioritarias para la universidad; lo cual esta en correspondencia con una de sus funciones sustantivas: la producción de conocimientos, que es una parte imprescindible del sistema de la ciencia y necesaria para entender lo que sucede en la sociedad actual.

## REFLEXIONES Y COMENTARIOS FINALES

Como parte final de la tesis, se presenta este apartado integrado por: las respuestas a las preguntas de investigación, en correspondencia con los supuestos de análisis; un señalamiento sobre el logro de los objetivos; la descripción de algunos hallazgos inesperados; posibles líneas de investigación que invitan a profundizar en el argumento aquí propuesto y la pertinencia de seguir trabajando en el estudio de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos.

### **I. Respondiendo a las preguntas de investigación en función de los supuestos de análisis**

#### ***Primera pregunta de investigación y primer supuesto de análisis***

Supuesto:

- ♦ Existe una paradoja en la atención a la diversidad, esto significa que a pesar de que las propuestas educativas busquen la inclusión de los sectores minoritarios o vulnerables; en realidad lo que ocurre, es que también generan procesos de exclusión. Esto sucede porque las condiciones que permitirían la posibilidad de la inclusión, son las mismas que contribuyen a que se presenten las situaciones de exclusión.

La pregunta con que se relaciona este supuesto de análisis es la siguiente: *¿se pueden generar procesos de inclusión y exclusión de manera simultánea en el sistema educativo bajo el enfoque de la atención educativa a la diversidad, de tal manera que sea posible que se presente una situación paradójica: propuestas que tienen la intención de incluir, terminan también excluyendo?*

#### **La paradoja de la inclusión/exclusión en la atención educativa a la diversidad**

Es importante señalar que la inclusión/exclusión como una unidad de la diferencia y finalmente como una paradoja, se analiza exclusivamente para el sistema educativo; aunque

- como se mencionó en el capítulo 5 - cada sistema parcial de la sociedad llámese político, jurídico o científico tiene o define sus propios mecanismos de inclusión/exclusión por lo que se puede decir que cualquier sistema operara bajo esta unidad de la diferencia. Sin embargo, lo que caracteriza o distingue al sistema educativo de otros sistemas sociales, es que éste se propone como parte esencial de sí mismo, ser incluyente.

Así, en el nivel superior que fue el que se analizó en esta investigación, se indica que no debe haber situaciones de discriminación por ningún motivo y que el sistema debe permanecer abierto para que cualquier individuo sin importar raza, credo o sexo tengan la posibilidad de cursar este tipo de estudios, siempre y cuando cumpla con los méritos necesarios y, es justo en esta parte, en este atributo a cubrir, donde entran en operación los diferentes mecanismos que tiene el sistema educativo para indicar quienes están incluidos y quienes excluidos; lo que conduce necesariamente a la clasificación de quienes son aptos para continuar en la carrera escolar y quienes no a partir de los criterios del propio sistema.

En esta perspectiva, el análisis realizado en diversos capítulos de la investigación, pero sobre todo en el 7 y concretamente en el apartado tres del mismo; llevaron a señalar que tanto la inclusión como la exclusión se presentan de manera simultánea en la Universidad Intercultural del Estado de México, de tal manera que son producto de su dinámica de operación. Lo anterior deriva en una situación paradójica, pues al proponerse como una institución incluyente, finalmente por la lógica con que funciona – que es una replica de la lógica del sistema educativo superior - la conducen también a ser excluyente.

De ahí que como se dijo en el capítulo conclusivo, el sistema educativo tiene una naturaleza paradójica que atraviesa a todos los niveles que lo componen; así la paradoja inclusión/exclusión es parte inherente del operar de este sistema y que por lo tanto, también está presente en la propuesta de atención a la diversidad; ya que si bien esta última - como se mencionó en el capítulo 3 - busca la posibilidad de la inclusión social a partir de estar incluido en dicho sistema, en éste también se presentan procesos de exclusión que posiblemente conduzcan a situaciones de exclusión social.

Bajo esta perspectiva, la primera pregunta de la tesis queda respondida en forma afirmativa, es decir, en la atención educativa a la diversidad – ilustrada a través de la UIEM - se da una situación paradójica dado que de manera simultánea, se generan procesos de inclusión/exclusión. Aunque es importante destacar - como se hizo en la conclusión del trabajo - que esta situación paradójica es parte de la dinámica del sistema; es una operación que éste requiere realizar porque le permite su producción y reproducción. Así desde la perspectiva sistémica, la paradoja inclusión/exclusión constituye una operación necesaria para la autopoiesis del sistema educativo y por lo tanto para su propia existencia; pues al no detener su dinámica sino incentivarla, hace posible la actualización del mismo a través de diferentes opciones.

Para cerrar esta primera reflexión, conviene decir que lo expuesto anteriormente permite señalar que efectivamente se da una situación de inclusión/exclusión; por lo que se puede decir que el primer supuesto de análisis, se confirma y la primera pregunta queda contestada de manera afirmativa.

### ***Segunda pregunta de investigación y segundo supuesto de análisis***

Supuesto:

- ♦ Bajo este supuesto (el primero: proponerse incluyente y ser también excluyente), las categorías de inclusión y exclusión en realidad se pueden constituir en una sola: inclusión/exclusión. Esto significa que ambas situaciones se desarrollan de manera simultánea en la atención educativa a la diversidad. Esto se podrá apreciar a través de describir cómo funciona el sistema educativo considerando sus normas, conceptos, criterios y parámetros que le son constitutivos.

La pregunta de investigación que se relaciona con este segundo supuesto de análisis fue: *¿Los procesos de inclusión y exclusión son categorías antagónicas o más bien, en la atención educativa a la diversidad forman una sola categoría de análisis: inclusión/exclusión que se estructura a partir de la dinámica, normas, criterios y conceptos propios del sistema educativo?*

*La inclusión y la exclusión una sola categoría: la unidad de la diferencia inclusión/exclusión*

Este segundo supuesto de análisis también se corrobora, pues al mostrarse la situación paradójica de la atención educativa a la diversidad observada en el desarrollo analítico y en la aproximación empírica ilustrada a través de la UIEM como manifestación de ésta, el supuesto de considerar la inclusión y la exclusión como una unidad se hace posible. Así, esta afirmación no sólo parte de la situación paradójica antes mencionada, sino que también surge del sustento teórico-analítico que permitió tener un acercamiento empírico a su dinámica de operación y conocer cómo es que se da.

En esta perspectiva, conviene mencionar que la idea de proponer la inclusión/exclusión como una sola categoría, como una unidad; derivó del análisis hecho en el capítulo 3, cuando se habló de las posibilidades que tiene el sistema educativo y en particular la propuesta de atención a la diversidad, para la inclusión social. En dicho apartado se señalaron las dificultades para ello y se indicó que el sistema educativo genera y tiene sus propios mecanismos de exclusión, como Dubet (2005) lo postula.

Así, se propuso considerar a ambos procesos no de manera aislada; sino más bien como una sola categoría, como una unidad que desde la teoría de los sistemas sociales autopoieticos se le denominó: la unidad de la diferencia o el esquema de la distinción inclusión/exclusión. Esto se debió a que desde dicha propuesta teórica, no se puede distinguir una cosa sino se tiene el correlato de aquello de lo cual se diferencia; es decir, desde el momento mismo que designa algo - en este caso la inclusión -, se distingue de la exclusión, pues para poder indicar lo que está incluido, es necesario tener como correlato lo que está excluido y viceversa. El sustento de ello se presentó en el capítulo 5, desplegándose una serie de argumentos que fundamentaron esta idea; de tal manera que la tesis ofrece una serie de referencias teórico-conceptuales, que sostienen la propuesta de considerar la inclusión/exclusión como una sola categoría.

De esta manera, la posibilidad de concebir la inclusión/exclusión como una unidad tomó fuerza teórica-analítica en el capítulo 5 y adquirió plausibilidad empírica en el apartado III del capítulo 7 al describir y analizar su dinámica en la UIEM; es decir, se pudo tener una aproximación empírica con datos del propio sistema educativo (pues como se ha dicho, la inclusión/exclusión ocurre al interior del sistema educativo a partir de sus propios principios, criterios, conceptos y normas) que le dan consistencia a la propuesta y que por lo tanto, permiten hacer observables (indicables y distinguibles) estos procesos.

Por ello, la inclusión y la exclusión no se analizaron como categorías separadas, sino que se concibieron como un sólo esquema de análisis, como una unidad conformada por dos lados uno positivo y otro negativo que aparecen de manera simultánea en la operación del sistema y que ambos se requieren para poder describirse; ya que no puede ser indicada la inclusión o la exclusión, sino se tienen como correlato. Esto fue lo que hizo posible considerar a ambos procesos como una sola categoría de análisis, como una unidad de la diferencia; por lo tanto, como ya se señaló, el supuesto de análisis se confirma y la pregunta que se plantea en términos de sí es posible concebir a ambos procesos como una sola categoría de análisis, se responde también de forma afirmativa.

### ***Tercera pregunta de investigación y tercer supuesto de análisis***

Supuesto:

- ♦ Las finalidades de inclusión y transformación que se buscan alcanzar bajo el enfoque de la atención educativa a la diversidad, parecen estar más en el plano del discurso mistificador acerca del poder transformador e igualitario (que no se ha logrado) de la educación.

Este último supuesto de análisis está relacionado con la tercera y última pregunta de la tesis: *¿El discurso sobre la atención a la diversidad está mistificando el papel de la educación al señalar que por esta vía se generarán procesos de inclusión y cambio social?*

*Mistificación del papel de la educación: generadora de procesos de inclusión y cambio social*

El análisis realizado, lleva a indicar por lo menos dos cosas referentes al cambio desde la teoría de los sistemas sociales: a) el cambio social desde el sistema educativo, aún reconociendo la diferencia y la diversidad, no es posible; b) los cambios que ocurren se deben a la propia operación de los sistemas, por lo que generalmente son impredecibles, ocurren constantemente y se dan al interior de los mismos; de tal manera que ningún sistema puede determinar el cambio de otro.

Sobre el primero de los dos puntos antes mencionados, es conveniente decir que lo expuesto no es novedad ya que desde los años 80 se decía en boca de Tedesco, Padua y LaBelle entre otros, que el cambio social vía la educación no era factible. Sin embargo, lo que puede ser innovador es la explicación de ello, pues desde la propuesta teórica de Niklas Luhmann se señala que no hay relaciones de determinación entre los sistemas; lo que significa que el sistema educativo no puede decretar las operaciones y funciones de los demás sistemas sociales y a la inversa, es decir, no puede definir el cambio social, precisamente porque no puede determinar la dinámica de operación de los otros sistemas.

Lo anterior se debe a la autonomía y distinción (con el entorno) que posee cada uno de los sistemas sociales, los cuales tienen sus propios principios de operación; así por ejemplo, el sistema económico regula las transacciones monetarias y pone en marcha mecanismos de distribución que determina él mismo con base en sus propios criterios. De tal manera que la definición de cuánto debe ser el salario mínimo por ejemplo, no es una operación que pueda regular el sistema educativo.

Antes de continuar, es importante señalar que este planteamiento opera principalmente en países desarrollados, que son naciones altamente diferenciadas en sus funciones; sin embargo, esta diferenciación funcional también ocurre – en menor grado y con residuos de sociedades segmentarias - en países en vías de desarrollo como México, ya que como lo



marca el propio Luhmann (1996a): en sociedades periféricas, si bien el sistema político o el económico pueden “indicar” quienes deberían estar incluidos en el sistema educativo, éste finalmente en su dinámica de operación define quienes son aptos para ingresar, permanecer y por lo tanto, continuar en la carrera escolar y concluirla.

Así, las posibilidades de inclusión y transformación social por medio de la educación no son factibles de definir desde el sistema educativo, es algo que está fuera de su alcance y no puede determinar; lo anterior se ilustró al considerar las situaciones de marginación que hay en el municipio de San Felipe del Progreso, donde se encuentra ubicada la UIEM. De tal forma que ante el índice de marginación que prevalece en dicho municipio, la universidad y el sistema educativo en general no poseen las facultades para cambiar por ejemplo el poder adquisitivo de la población económicamente activa; no pueden proporcionar o determinar la entrada de servicios urbanos a los hogares como el agua entubada o el drenaje. Por lo tanto, el cambio social - visto a través de estos indicadores -, no puede ser determinado por la operación del sistema educativo en general y de esta universidad en particular.

Desde luego que lo anterior no significa que no se pueda o deba hacer algo al respecto, ya sea desde el sistema educativo en general, del superior en particular o de la UIEM en concreto; así por ejemplo, se tiene la posibilidad de hacer observaciones de segundo orden desde la universidad indicando determinado tipo de situaciones en las que se encuentran no sólo las personas sino también los sistemas; de tal manera que su fuerza y probablemente su debilidad – habría que señalarlo así – está ahí, pues su función y las condiciones que tiene le posibilitan eso. Sin embargo, conviene subrayar que esto no es poca cosa en una sociedad diferenciada por funciones (que es hacia donde tiende el país) ya que irrita, mueve, perturba a los sistemas para que pongan en marcha mecanismos que los innoven, que los actualicen quizás hacia una situación menos injusta, mas equitativa.

Respecto al segundo aspecto relacionado con el cambio social, es conveniente indicar que éste lo determinan los propios sistemas sociales; éste no puede venir por la intervención directa de otro como ya se dijo y junto con esto, conviene remarcar que el cambio es

contingente, no es posible predecirlo, además de que no puede ser totalmente controlable y es permanente debido a los procesos complejos y selectivos por los que constantemente atraviesan los sistemas. Lo anterior se pudo ilustrar a través del 1er. apartado del capítulo 7 en donde se abordaron las condiciones que hicieron posible el surgimiento de la UIEM; indicando que no hubo una causa única para su surgimiento y que al interior del sistema educativo se procesó la información proveniente del entorno.

Así, hay cambios constantemente; pero éstos se producen al interior de cada uno de los diferentes sistemas sociales que estructuran la sociedad contemporánea. Cambios que se dan a través de sus propias operaciones, a partir de su propia dinámica y función que les ayuda a producirse y reproducirse, a distinguirse del entorno; en este contexto, se puede decir que esto algo que caracteriza a la sociedad de hoy.

Por lo tanto, es pertinente señalar que el cambio social – que postula la atención educativa a la diversidad -, no considera o pasa por alto una serie de operaciones, mecanismos y relaciones propias y constitutivas de los sistemas sociales que entran en funcionamiento y que definen su dinámica (incluyen/excluyen de manera simultánea), su autonomía (ningún sistema puede determinar la operación de otro) y el tipo de relación que establecen con el entorno (las relaciones son de intercambio y acoplamiento, no de determinación).

En este marco, es posible considerar que la propuesta de atención educativa a la diversidad, presenta expectativas mucho más allá de lo que en realidad puede satisfacer el sistema educativo en general y el superior en particular y dentro de éste – como una manifestación de dicha propuesta – la UIEM. Por ello, puede afirmarse que hay una mistificación de la función social de la educación; con lo que la respuesta se responde de manera afirmativa y se comprueba el último supuesto de análisis de la tesis.

## II. Logro de los objetivos planteados y principales hallazgos (inesperados)

### *Logro de los objetivos*

En cuanto al cumplimiento de los objetivos, es posible señalar que éstos se alcanzaron pues en el primero se proponía “*describir los procesos que llevan a generar un situación paradójica en la atención a la diversidad*”; aspecto que se desarrolló y que se pudo apreciar al exponer cómo es que se presenta la paradoja de la inclusión/exclusión en la UIEM, considerada como una manifestación de dicha atención. Lo anterior cobró especial relevancia, pues permitió indicar que las situaciones de inclusión/exclusión son parte constitutiva del sistema educativo; así, esta unidad de la diferencia es una operación propia de este sistema, que la requiere para su continua producción y reproducción pues no detiene sus operaciones, por el contrario, las incentiva.

El segundo de los objetivos postulaba “*analizar el funcionamiento del sistema educativo a fin de señalar que la inclusión y la exclusión se presentan de manera simultánea, de tal forma que se pueden considerar una sola categoría de análisis*”; aspecto que también se cubrió al mostrar a través de las normas, criterios, parámetros y conceptos la dinámica que tiene el sistema educativo en general, el superior en particular y como parte de éste, la UIEM. Es importante mencionar que se partió de un hecho, que se sabe pero que quizás no se ha reflexionado lo suficiente y que desde la teoría de sistemas adquiere una connotación distinta: el sistema educativo excluye. En este marco, se fueron presentando los argumentos que permitieron proponer y finalmente sustentar estos procesos como una sola categoría de análisis y que desde el referente de la teoría de sistemas se denominó: la unidad de la diferencia inclusión/exclusión; de tal forma que se logró indicar que el sistema incluye y excluye al mismo tiempo.

Finalmente, el tercer objetivo hacía referencia a la posibilidad de “*reflexionar acerca del papel asignado a educación dentro de la propuesta de atención educativa a la diversidad*”; propósito que también se pudo alcanzar al señalar los límites y alcances que tiene el sistema educativo para desarrollar procesos de inclusión y transformación social. Así, se indicó que

a este sistema se le asignan roles que rebasan por mucho las posibilidades de concreción que tiene; por lo cual fue posible considerar que se está mistificando su función social, al mismo tiempo - desde la propuesta de la teoría de sistemas - se pudo indicar el carácter autónomo que tiene y que por lo mismo, no puede ser determinado pero tampoco puede determinar el cambio. Por lo que su potencial radica en la posibilidad de perturbar, de irritar, de despertar e incentivar la creatividad de los sistemas para una innovación o actualización que lleve a un posible cambio en los otros sistemas sociales; pero que será determinado única y exclusivamente por ellos mismos en su autopoiesis.

### ***Principales hallazgos (inesperados)***

Una interrogante, que podría considerarse clave o que por lo menos se plantea cuando se trabaja desde la perspectiva de la teoría de los sistemas sociales es: ¿qué es lo que aporta Lumann al conocimiento y de manera más precisa, al conocimiento sobre el sistema educativo? Algunas respuestas a este cuestionamiento, que se convierten en hallazgos, pueden ser las siguientes:

- a) En el caso del sistema educativo, que podría hacerse extensivo a los demás sistemas sociales, es la posibilidad de encontrar descripciones desde la autorreferencia (autodescripciones) y desde la heterorreferencia (heterodescripciones). Las primeras se hacen con los elementos del propio sistema y desde el sistema mismo; en cambio las segundas – como este trabajo de investigación - se hacen desde fuera del sistema y retoman elementos, tanto del sistema que se analiza como de otros sistemas - en este caso del sistema de la ciencia -, con la finalidad de hacer descripciones que ayuden a comprender la dinámica del sistema observado.
- b) De esta manera, la heterodescripción no es otra cosa que una operación que ordena y reordena entidades físicas (datos, información), permitiendo indicar/distinguir realidades educativas socialmente construidas a través de los elementos comunicativos de los sistemas educativo y científico. Así, se explicitan observaciones – de segundo orden - que describen, explican e interpretan esa realidad.

- c) Otro aspecto importante a mencionar es que la sociedad no está conformada por hombres, ni por las relaciones entre estos; si no que es un orden emergente de sentido comunicativo, en donde cada sistema parcial de la sociedad tiene un sistema de comunicación especializado que guía sus operaciones, su función. Dentro de éste se encuentran estructuras semánticas históricas que se vuelven símbolo, signo, frase que tienen la característica de orientar expectativas y comportamientos, tanto de sistemas sociales como de sistemas psíquicos y de actualizar y potencializar la operación y función de los sistemas. Así, el orden social está dado por el sentido que se manifiesta en la comunicación y que está definido por las conquistas evolutivas de los términos que se producen, reproducen y adquieren sentido al interior de cada sistema, pero que permiten orientarse en él y establecer relaciones de acoplamiento e intercambio; por ello, se plantea que la comunicación es la operación última de lo social y que por lo tanto, se encuentra fuera de los individuos. De esta manera, la comunicación es la operación constitutiva de la sociedad; aspecto difícil de aceptar dada la tradición sociológica, pero que tiene su lógica y que invita a la reflexión.
- d) En esta tesitura, es posible decir que se emplearon “nuevas herramientas teóricas y metodológicas” que permiten abrir camino a fin incorporar un “nuevo paradigma” en la reflexión sobre el sistema educativo; sobre todo en el aspecto de su comprensión, pretendiendo ser una mirada diferente con la rigurosidad, abstracción y precisión que requiere el trabajo científico. En este sentido, es posible decir que en lo personal, permite tener una formación como investigador en una perspectiva distinta; ya que si bien la teoría no es precisamente nueva, es poco conocida en el análisis del sistema educativo y en consecuencia, es novedosa para el abordaje de aspectos o mejor dicho, de problemas de investigación relacionados con él.
- e) La aproximación empírica desarrollada, también se puede ubicar en esta perspectiva; pues brindó la posibilidad de avanzar en la aplicación de la teoría de los sistemas sociales autopoieticos en una dinámica e institución concreta: la inclusión/exclusión en la UIEM. En este marco, se especificó la estrategia metodológica seguida; lo anterior se debió a la necesidad de distinguir esta aproximación empírica de los estudios de caso de corte etnográfico, en donde se resalta la participación de los individuos, en contraste con

lo que se desarrolló aquí pues prácticamente los individuos no aparecen y el análisis se centra en el sistema, en su dinámica, en su operación, en su función.

- f) En cuanto a la función social de la educación, se refuerza la idea de que el sistema educativo no tiene posibilidades para decretar la inclusión y el cambio social; aspecto que ya se conocía, pero las razones de ello - desde la mirada de la teoría de sistemas - se debe al carácter autónomo de éstos y desde ahí se indica la imposibilidad de una injerencia directa. Esto constituye un cambio en su explicación e interpretación.
- g) En esta perspectiva, se pudo hablar del carácter autónomo del sistema educativo; que si bien guarda relaciones con el entorno - con otros sistemas sociales – éstas son de intercambio y acoplamiento y no de determinación. Esto permite darle un giro o una visión nueva a las relaciones que guarda dicho sistema con la política o la economía, resaltando la autonomía de los sistemas en cuanto a sus operaciones e indicando que necesitan estar acoplados para funcionar. ¿Qué se gana con ello? precisión en el análisis y delimitación de los alcances del sistema educativo y de otros sistemas sociales.
- h) Un aspecto que no debe dejar de señalarse, es que ante las dificultades para precisar que se entiende por diversidad y los diferentes sentidos o interpretaciones que tiene, el análisis realizado permitió indicar que la diversidad se construye; así, las características que se pueden resaltar empleando categorías o criterios de distinción no es algo intrínseco a los sujetos, tampoco encierra juicios morales ni de valor, ni contiene ventajas o desventajas en sí mismos. Cada observador – sea individuo o sistema - puede construir una diversidad, esta es la propuesta señalada en el capítulo 4. En consecuencia, la diversidad es una construcción social que se hace desde un campo de conocimiento específico o desde un sistema social particular; en el caso de este trabajo fue desde el sistema educativo con sus normas, criterios, principios, parámetros y conceptos.
- i) Otra aportación o hallazgo desde la propuesta teórica de Luhmann, es que aspectos como la inclusión y la exclusión se abordan desde un referente distinto y por lo tanto permite observar las cosas desde otro ángulo, con la posibilidad de explicarlas e interpretarlas como una sola categoría, como unidad de la diferencia que derivaría más tarde en una paradoja; que en términos de la tesis se postuló como *La paradoja del sistema educativo: su naturaleza incluyente/excluyente*.

- j) Lo anterior permite hablar del carácter contingente de lo positivo, ya que existe la posibilidad de que aparezca el lado negativo; es decir, se puede postular la inclusión, pero eso no significa que desaparezca la exclusión. De esta manera, la descripción de cómo aparece o se presenta la inclusión/exclusión, hace posible plantearla como una paradoja, como una operación que realiza el sistema educativo para continuar con su autopoiesis; así, se señaló que forma parte de su funcionamiento y dinámica. Incluso podría postularse, a nivel de hipótesis, que es un mecanismo de regulación que posee el propio sistema o que entra en operación para que éste no colapse.
- k) Finalmente, cuando se analiza la exclusión en el sistema educativo generalmente se piensa en los factores contextuales que rodean a los sujetos, por ejemplo la pobreza o la marginación; sin embargo, desde la propuesta teórica de Luhmann es posible señalar que hay una inclusión/exclusión que no viene de fuera, sino de dentro del propio sistema que se genera por el carácter abierto/cerrado característicos de éste: todos pueden entrar/pero tienen que cubrir determinados requisitos. Lo anterior conduce necesariamente a una selección que hace dicho sistema a partir de sus propios criterios, de sus categorías, de su normatividad y de su estructura de organización. Así, dicho sistema pierde su “inocencia” y se señala que posee sus propios mecanismos de inclusión/exclusión, que finalmente, es algo que lo caracteriza; de ahí que se diga que la paradoja del sistema educativo sea su carácter incluyente/excluyente.

### **III. Posibles líneas de investigación para profundizar en la temática**

Parte de los hallazgos (inesperados) de la investigación fueron los datos referentes a la matrícula y al abandono escolar en la UIEM, que como se señaló en el apartado 3 del capítulo 7 son de llamar la atención, pues en los ciclos analizados se tiene un estancamiento de la matrícula y un aumento del abandono y, si bien, pueden ser interesantes como hallazgos, se prefiere colocar estas situaciones y algunas otras que a continuación se mencionarán en este último apartado por la relevancia que puedan tener para definir algunas posibles líneas de investigación.

### *Acoplamiento entre oferta/demanda educativa; entre sistema educativo/sistemas psíquicos*

De acuerdo con los datos de ingreso y reingreso de los 4 ciclos analizados y que se procesaron para obtener información referente al abandono escolar, es posible decir que hay un descenso en la matrícula de primer ingreso y un estancamiento o estatización de la misma; así como un abandono importante, si se considera como parámetro de contrastación lo que indica la ANUIES para educación superior en general. Lo anterior conduce a preguntarse por el acoplamiento entre lo que ofrece el sistema – visto a través de la UIEM - y las expectativas de los posibles alumnos y los que ya tiene. Lo anterior adquiere especial relevancia al considerar las siguientes situaciones.

En primer lugar, la UIEM pretendiendo ser una universidad incluyente y alternativa sobre todo para los sectores marginados como la población indígena; parece no estar cumpliendo con la expectativa. Lo anterior posiblemente se deba a un desfase entre lo que ofrece y el interés, tanto de los posibles candidatos a ingresar como de los que ya son alumnos; o bien, que los diagnósticos realizados no dieron cuenta de manera más precisa de esta necesaria relación. Lo anterior se resalta debido a que si se consideran los datos de ingreso y abandono escolar por áreas, se encuentra que en *Educación y Humanidades* se presenta un menor número de matrícula de 1er. ingreso a lo largo de los ciclos y una mayor cantidad de abandono en los mismos.

En esta perspectiva y en segundo termino, sería conveniente preguntarse si el enfoque bajo el cual se realizó el diagnóstico fue el más adecuado para definir las carreras a ofertar dado los datos de ingreso, permanencia y abandono que tiene la institución; lo anterior puede ser relevante en el contexto de considerar si hubo o no una correspondencia entre los intereses de los posibles estudiantes, las necesidades de las comunidades indígenas e incluso, si hubo alguna preferencia por parte de los investigadores o tomadores de decisión.



Finalmente, un estudio centrado en conocer las razones por las cuales los alumnos no ingresan por una parte y por lo otra por qué dejaron de asistir, posiblemente permitiría al sistema educativo superior y a la UIEM en particular, proponer nuevas estrategias para incluir a más estudiantes y que éstos permanezcan en la institución hasta concluir u ofertar nuevas carreras (como la de Salud Intercultural que parece ser una alternativa que esta atrayendo a los jóvenes). Lo anterior adquiriría una relevancia mayor en el contexto de conocer la interacción y posible acoplamiento, entre estudiantes y sistema educativo.

### *¿Feminización de la UIEM?*

Otros datos relevantes son los siguientes: prácticamente 2/3 de población estudiantil de esta universidad son mujeres, pero el abandono escolar preferentemente se da en los hombres. Lo anterior remite a varias interrogantes, la siguiente está relacionada con el punto anterior y se plantea en términos de si las carreras que ofrece la UIEM no responden de manera particular a los intereses o expectativas de los varones y por lo tanto, no es considerada como una alternativa de formación para ellos; por otra parte, pensando en las mujeres, quizás ellas ven en esta institución la posibilidad de cubrir necesidades y satisfacer intereses profesionales.

Desde otra vertiente, se podría pensar que en las poblaciones indígenas las mujeres están siendo mejores estudiantes que los hombres en los ciclos previos y por ello son las que tienen más oportunidades de continuar con estudios de tipo superior; o bien, los hombres buscan otras alternativas de formación incluso fuera del municipio o del estado y las mujeres, ven en este tipo de institución, la posibilidad – quizás la única - de realizar estudios profesionales.

En una orientación que considera más las condiciones contextuales, quizás sea probable que dadas las condiciones de marginación que hay en el municipio de San Felipe del Progreso, los varones prefieren migrar en busca de trabajo o de mejores oportunidades de desarrollo y, quizás las mujeres por cuestiones de seguridad por ejemplo, permanecen en el

municipio buscando alternativas que les permitan mejorar sus condiciones de vida sin necesidad de salir de su comunidad.

Sean estas u otras razones, el hecho de que la UIEM esté constituida por una población mayoritariamente femenina, invita a la realización de estudios en busca de algunas respuestas; sobre todo, pensando en que esta institución universitaria se propone como una alternativa de formación profesional para la población indígena del municipio de San Felipe del Progreso en el Estado de México, sin importar el sexo.

### ***¿Errores del sistema?***

Si bien como se señaló en la conclusión del trabajo, el sistema educativo es incluyente/excluyente dados sus procesos selectivos y dinámica de operación, además de requerirse para continuar con su función y seguir existiendo; sería conveniente distinguir esta operación, de los posibles errores que pudiera cometer el sistema. Así, por ejemplo, no es lo mismo que los estudiantes abandonen la universidad por las exigencias del sistema; que por la incompatibilidad entre oferta y demanda de formación. Esto es importante de considerar porque si bien, al interior del sistema educativo es donde se definen los procesos de inclusión/exclusión, de quien ingresa, permanece y concluye; no deja de ser pertinente preguntar por su eficacia en la búsqueda de alternativas de formación e inclusión de los sectores vulnerables, pues de acuerdo a los datos de ingreso y abandono escolar en la UIEM, al tratar de ser más incluyente termina siendo más excluyente.

Lo anterior adquiere mayor pertinencia al considerar otra de las alternativas que ofrece el sistema educativo superior para los sectores vulnerables: las universidades tecnológicas, que de acuerdo con Flores Crespo (2009), si bien esta modalidad se planteó como una alternativa de expansión y de acceso a los estudios de nivel superior para los sectores socio-económicamente desfavorecidos, estas instituciones tienen poca matrícula en relación al cupo disponible; de tal manera que el número de alumnos con los que cuenta, se ha estancado e incluso se está reduciendo en términos generales. En este contexto, convendría

preguntarse si la diversificación que está teniendo este sistema es la adecuada para la ampliación de la cobertura; sobre todo pensando en los sectores que tradicionalmente han estado fuera o no han tenido las oportunidades suficientes para su incorporación.

En esta línea se podría indagar el acoplamiento estructural entre los sistemas económico y educativo por ejemplo; ya que al haber un posible desfase entre éstos, es muy probable que los alumnos no se matriculen o abandonen la institución. En esta vertiente, podría cuestionarse si las carreras que ofrece la UIEM, no responden a los intereses, expectativas o necesidades de la población a pesar de que se propusieron bajo esa perspectiva; en este marco, siguiendo el cuestionamiento que hace Flores Crespo respecto a las universidades tecnológicas, pero aplicado a esta universidad podría preguntarse: qué tan confiables y válidos fueron los estudios de “factibilidad” que apoyaron la apertura de esta institución y avalaron su pertinencia.

En este contexto, lo que puede ser clave en el estudio de las oportunidades educativas de los sectores vulnerables, siguiendo una idea de Reimers (1999) aunque él la aplica a la educación básica, es analizar si efectivamente la UIEM y demás universidades interculturales o tecnológicas son una alternativa de formación o bien, hasta donde se pueden considerar como tal; es decir, ubicar sus límites y alcances. Por ejemplo en el caso de la UEIM por los datos reportados de ingreso, reingreso y abandono escolar, es posible considerar que esta institución representa una alternativa de formación profesional para las mujeres; no así para los hombres, que posiblemente busquen opciones de formación profesional “tradicionales o convencionales”. Se habla de los hombres por los datos de ingreso bajo que tienen y el número alto de abandono escolar que presentan; pero también podrían incluirse a las mujeres dado que la matrícula ha disminuido e incluso estancado, las cuales podrían estar buscando otras opciones de formación profesional.

En esta perspectiva, es donde tendría cabida una línea de investigación que permita indicar posibles errores del sistema, en este caso visto desde la posibilidad de que las Universidades Interculturales sean una alternativa de formación para los sectores

vulnerables, particularmente para los pueblos indígenas. Así, parece indispensable investigar sobre la articulación y acoplamiento entre sistema económico e intereses y expectativas de los alumnos o posibles alumnos, la oferta educativa del sistema y las necesidades de las comunidades y pueblos indígenas con la finalidad de indicar de una manera mucho más precisa, las potencialidades y límites de estas universidades. Por ello, sería conveniente indagar lo que está ocurriendo en otras universidades interculturales, si están en una situación parecida a la del Estado de México por ejemplo; la finalidad es indicar y distinguir si son una alternativa para la ampliación de la cobertura y la formación profesional de los sectores diversos, en este caso de la población indígena o en qué medida lo son o están siendo.

Finalmente, las reflexiones y las preguntas planteadas y otras más que puedan surgir son importantes de considerar y tratar de darles alguna respuesta; pues con ello se tendría la oportunidad de contribuir al análisis de esta alternativa del sistema educativo superior y, en la medida en que se produzca conocimiento sistemático alrededor de ésta, se podrán conocer sus potencialidades y limitaciones y por lo tanto, contribuir a tener un sistema educativo que aprenda a través de la constante producción de conocimientos, tanto en los aspectos teóricos y conceptuales como en los empíricos.

#### **IV. La necesidad de seguir trabajando la teoría de los sistemas sociales autopoieticos**

Como se mencionó en los principales hallazgos, la propuesta teórica de Niklas Luhmann permite aprender y tener una formación como investigador desde un referente particular, que trata los temas o problemas de investigación de un modo que podría considerarse novedoso; sin embargo, es necesario reconocer la necesidad de profundizar en el planteamiento dada su complejidad y el nivel de abstracción que posee. La intención pasaría por tener un dominio más amplio de la teoría y de los elementos que la constituyen; pues conceptos como el de *Re-entry* o re-entrada por ejemplo, que es importante en el esquema de la distinción inclusión/exclusión ya que está referido a los mecanismos que

implementa el sistema y que conllevan a la posibilidad de la inclusión, requeriría de un mayor trabajo de reflexión e información para su análisis.

Así, la importancia de dicho concepto radica en que permitiría observar la actualización del sistema a través de las alternativas de inclusión que éste mismo plantee; sobre todo si el esquema de la distinción inclusión/exclusión se trabaja desde la perspectiva de la paradoja, que no inhibe sus operaciones, sino que las incentiva. De tal manera que a partir de éste se pueden plantear diferentes opciones que tendrían como finalidad hacer re-entradas, es decir, proponer nuevas estrategias que posibiliten trabajar sobre el lado positivo de la forma; se habla de posibilidad porque el lado negativo de la misma: la exclusión, no desaparece y tiene la probabilidad de presentarse.

Otro aspecto que no puede ignorarse en el trabajo con la unidad de la diferencia inclusión/exclusión, es que Luhmann postuló a nivel de hipótesis (2007: 501) que ésta podría considerarse como la meta-diferencia de los sistemas (de acuerdo a lo mencionado por el Dr. Javier Torres en una sesión de asesoría, podría hablarse de meta-código). Esto cobra especial relevancia si se considera que dentro de los postulados generales de la propia teoría, se indica que no hay meta códigos; sino simplemente códigos que tienen los sistemas, los cuales le permite guiar sus operaciones y cubrir su función. Sin embargo, como se señaló en el capítulo 5 y en la conclusión - con base en los escritos del propio Luhmann -, cada sistema social tiene sus propios mecanismos de inclusión/exclusión; por lo que esta unidad de la diferencia se presenta en todos ellos, lo que podría llevar a considerarla como su meta-código. Lo anterior necesariamente remite a profundizar en el planteamiento teórico, llevando consigo un reto de comprensión y empleo de la propuesta.

En esta perspectiva, si bien el trabajo de tesis se centró en el análisis de la unidad de la diferencia inclusión/exclusión en el sistema educativo en general y de manera particular en el de tipo superior y dentro de éste en la UIEM; la pregunta sería, cómo emplear este esquema en otras temáticas dentro de este sistema o bien, en otros sistemas sociales como

el científico por ejemplo, con el cual es sistema educativo superior guarda una relación de acoplamiento estructural importante.

Por otra parte, es conveniente señalar una cuestión que comúnmente aparece cuando se trabaja con la propuesta de Luhmann (no fue la excepción en los seminarios que impartió el Dr. Javier Torres, a los cuales se tuvo la oportunidad de asistir), su uso o aplicación en aspectos prácticos; en este marco, queda por explorar esta posibilidad. Es decir, ver la posibilidad de que a partir de sus postulados se puedan generar propuestas que estén más encaminadas a la intervención, ya sea dentro del sistema educativo o en otros sistemas. Habría que preguntarse si la teoría permitiría un trabajo de esta índole; lo cual podría constituir otro de los desafíos que tendrían lugar dentro de este planteamiento.

Un reto que no puede dejarse de mencionar es el trabajar bajo otra lógica, pues esta propuesta teórica está anclada en una lógica distinta; lo que conduce a pensar de otra forma, a observar (indicar/distinguir) de manera diferente; a hacer análisis y por tanto producir conocimientos desde una lógica sistémica que conlleva a trabajar por ejemplo con unidades de la diferencia (inclusión/exclusión), que posiblemente deriven en paradojas (concebidas como operaciones necesarias de los sistemas); que no observa la causalidad de manera lineal, sino que la analiza de manera circular donde no hay un factor que sea enteramente responsable de los efectos producidos y que en este contexto, indica que en un momento determinado de la evolución del sistema, la información proveniente del entorno se procesa y conjuga de tal manera que hace posible la aparición de ciertos eventos.

Lo anterior, remite necesariamente a indicar que los análisis que se hacen son a nivel del sistema; ya que éste es quien define las operaciones a su interior, tiene una función determinada, posee un código que orienta justamente esas operaciones y función. De tal forma que Luhmann coloca en su esquema de análisis, a los individuos fuera de los sistemas, no forman parte de ellos, son su entorno; pero al darles ese estatus, los concibe más complejos que el sistema mismo. En esta perspectiva, la teoría de los sistemas sociales autopoieticos coloca a lo social o mejor dicho, indica como operación última de lo social a

la comunicación; al sistema de comunicación, que es producto de la evolución que tienen los propios sistemas sociales parciales como el educativo o el científico.

En este contexto, es conveniente preguntarse por el rol del individuo y en este caso particular, por el papel del investigador. En esta propuesta teórica éste tiene la función de hacer observaciones de segundo orden, es decir, trazar distinciones (indicar/distinguir) a partir de las observaciones de primer orden que hacen los sistemas; así, se ajusta a la semántica de éstos, se acopla a las formas de comunicación que ellos tienen, pero define de manera autónoma la delimitación de lo que se propone estudiar, elige o selecciona las unidades de la diferencia a emplear.

En esta perspectiva, se acopla a las formas de comunicación que tienen los sistemas (en este caso educativo y científico), lo que conduce a trabajar desde ciertas estructuras; esto posiblemente constituya el potencial y limitación de la propia teoría. Pero si esto se observa como una paradoja, remitirá irremediablemente a que es una operación constitutiva del sistema de la ciencia y por lo tanto, permitiría la continua producción de conocimientos; a la vez que se constituiría en una propuesta de formación como investigador desde una vertiente que simplemente, se plantea como distinta.

*Anexos*



## Anexo I

### Esquema conceptual de la marginación

| Concepto   | Dimensiones socio-Económicas        | Formas de exclusión  | Indicador para medir la intensidad de la exclusión  | Índice de Marginación                                     |
|--|-------------------------------------|--|---|---|
| <b>Marginación:</b><br>Fenómeno estructural múltiple que valora dimensiones, formas e intensidades de exclusión en el proceso de desarrollo y disfrute de sus beneficios | <b>Educación</b>                    | Analfabetismo  | Porcentaje de población de 15 años o más analfabeta   | <b>Intensidad global de la marginación socioeconómica</b> |
|  |                                     | Población sin primaria completa                                    | Porcentaje de población de 15 años o más sin primaria completa                                |   |
|  | <b>Vivienda</b>                     | Viviendas particulares sin agua entubada                           | Porcentaje de ocupantes en viviendas particulares sin agua entubada                           |   |
|  |                                     | Viviendas particulares sin drenaje ni servicio sanitario exclusivo | Porcentaje de ocupantes en viviendas particulares sin drenaje ni servicio sanitario exclusivo |   |
|  |                                     | Viviendas particulares con piso de tierra                          | Porcentaje de ocupantes en viviendas particulares con piso de tierra                          |   |
|  |                                     | Viviendas particulares sin energía eléctrica                       | Porcentaje de ocupantes en viviendas particulares sin energía eléctrica                       |   |
|  |                                     | Viviendas particulares con algún nivel de hacinamiento             | Porcentaje de viviendas con algún nivel de hacinamiento                                       |   |
|  | <b>Ingresos monetarios</b>          | Población ocupada que percibe hasta dos salarios mínimos           | Porcentaje de población ocupada con ingresos de hasta dos salarios mínimos                    |   |
|  | <b>Distribución de la población</b> | Localidades con menos de 5,000 habitantes                          | Porcentaje de población en localidades con menos de 5,000 habitantes                          |   |

Fuente: CONAPO (2006). Índices de marginación, 2005. CONAPO, México, p. 15.

## Anexo II

### Acciones educativas a favor de los grupos considerados vulnerables

| EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (poblaciones indígenas) |   |  |  |  |  |   |
|--|---|--|--|--|--|---|
| Por Niveles Educativos                                   |   |  |  |  |  |   |
| No.  | Inicial   | Educación Básica   |  |  | Educación Media Superior   | Educación Superior  |
|  |   | Preescolar   | Primaria   | Secundaria   |  |   |
| 1  | Programa de fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe              | Programa de fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe                                       | Construcción y revisión de propuestas curriculares con el enfoque de la educación intercultural bilingüe | Construcción y revisión de propuestas curriculares con el enfoque de la educación intercultural bilingüe | Construcción y revisión de propuestas curriculares con el enfoque de la educación intercultural bilingüe | Iniciativas para la creación de Instituciones de educación superior con enfoque intercultural |
| 2  | Programa de fortalecimiento de las escuelas de educación intercultural bilingüe | Construcción y revisión de propuestas curriculares con el enfoque de la educación intercultural bilingüe | Programa de fortalecimiento de las escuelas de educación intercultural bilingüe                          | Programa de fortalecimiento de las escuelas de educación intercultural bilingüe                          | Programa de fortalecimiento de las escuelas de educación intercultural bilingüe                          |   |
| 3  |   | Programa de fortalecimiento de las escuelas de educación intercultural bilingüe                          |  |  |  |   |

| <b>EDUCACIÓN DE ADULTOS</b> |  |   |   |  |  |
|-----------------------------|--|---|---|--|--|
| <b>No.</b>                  | <b>Educación Básica INEA<br/>(pob. de 15 años y más)</b> | <b>Educación Media Superior</b>                       | <b>Educación Superior</b>                   | <b>Capacitación para y en el Trabajo<br/>(pob. de 15 a 24 años)</b>      | <b>Vinculación Educación-<br/>Industria</b>                  |
| 1                           | Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo            | Preparatoria abierta                                  | Cobertura con equidad en Educación Superior | Capacitación para el trabajo   | Acciones de vinculación con los sectores productivo y social |
| 2                           | Plazas comunitarias                                      | Sistema abierto de educación tecnológica agropecuaria | Programa de nivelación académica            | Capacitación en el trabajo   |  |
| 3                           | Portal CONEVyT   | Cobertura con equidad en Educación Media Superior     |   | Capacitación a desempleados  |  |
| 4                           | Servicios de alfabetización primaria y secundaria        | Programa de nivelación académica                      |   | Proyecto para la modernización de la educación técnica y la capacitación |  |
| 5                           | Proyecto Cero Rezago                                     |   |   |  |  |
| 6                           | Programa SEDENA-SEP-INEA                                 |   |   |  |  |
| 7                           | Educación de adultos mexicanos en el exterior            |   |   |  |  |

**PROGRAMAS COMPENSATORIOS EN MÉXICO (diversos sectores)**

**Por Niveles Educativos**

| No. | Inicial                           | Educación Básica  |   |   | Educación Media Superior                        |   | Educación Superior  |
|-----|-----------------------------------|---|---|---|---|---|---|
|     |                                   | Preescolar  | Primaria  | Secundaria  | Bachillerato Tecnológico                        | Bachillerato General  |   |
| 1   | Educación Inicial no Escolarizada | Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Agrícola Migrante                   | Programa para Abatir el Rezago Educativo (PAREIB)   | Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa   | Reforma curricular del bachillerato tecnológico | Educación Media Superior a Distancia                                    | Programa de Ampliación de la Oferta Educativa en Educación Superior:<br>1. Universidades Tecnológicas<br>2. Institutos Tecnológicos<br>3. Universidades Públicas Estatales<br>4. Universidades Politécnicas<br>5. Universidades Interculturales |
| 2   |                                   | Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa   | Internados y Escuelas de Participación Social   | Telesecundaria  |   | Actualización de planes y programas de estudio del bachillerato general |   |
| 3   |                                   | Expansión de la Cobertura en Educación Básica   | Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Agrícola Migrante                 | Expansión de la Cobertura en Educación Básica   |   | Programa de Desarrollo Humano Oportunidades                             |   |
| 4   |                                   | Programa de Becas para Alumnos de Escuelas Oficiales de Educación Básica del Distrito Federal | Modelo Educativo para Escuelas Multigrado   | Programa de Continuidad Educativa (Financiamiento Educativo Rural-Fiducar)                    |   |   |   |
| 5   |                                   | Programas Escuelas de Calidad (PEC)   | Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa | Programa de Becas para Alumnos de Escuelas Oficiales de Educación Básica del Distrito Federal |   |   |   |
| 6   |                                   | Programa Intersectorial de Educación Saludable  | Programa Enciclomedia   | Programa de Desarrollo Humano Oportunidades   |   |   |   |
| 7   |                                   |   | Expansión de la Cobertura en Educación Básica   | Programas Escuelas de Calidad (PEC)   |   |   |   |

|    |  |  |   |  |  |  |  |
|----|--|--|---|--|--|--|--|
| 8  |  |  | Programa de Continuidad Educativa (Financiamiento Educativo Rural-Fiduciar)                   | Programa Intersectorial de Educación Saludable |  |  |  |
| 9  |  |  | Programa de Becas para Alumnos de Escuelas Oficiales de Educación Básica del Distrito Federal |  |  |  |  |
| 10 |  |  | Programa de Desarrollo Humano Oportunidades   |  |  |  |  |
| 11 |  |  | Programas Escuelas de Calidad (PEC)   |  |  |  |  |
| 12 |  |  | Programa Intersectorial de Educación Saludable  |  |  |  |  |
| 13 |  |  | Programa Binacional de Educación Migrante México-Estados Unidos                               |  |  |  |  |
| 14 |  |  | Programa de Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes                                   |  |  |  |  |

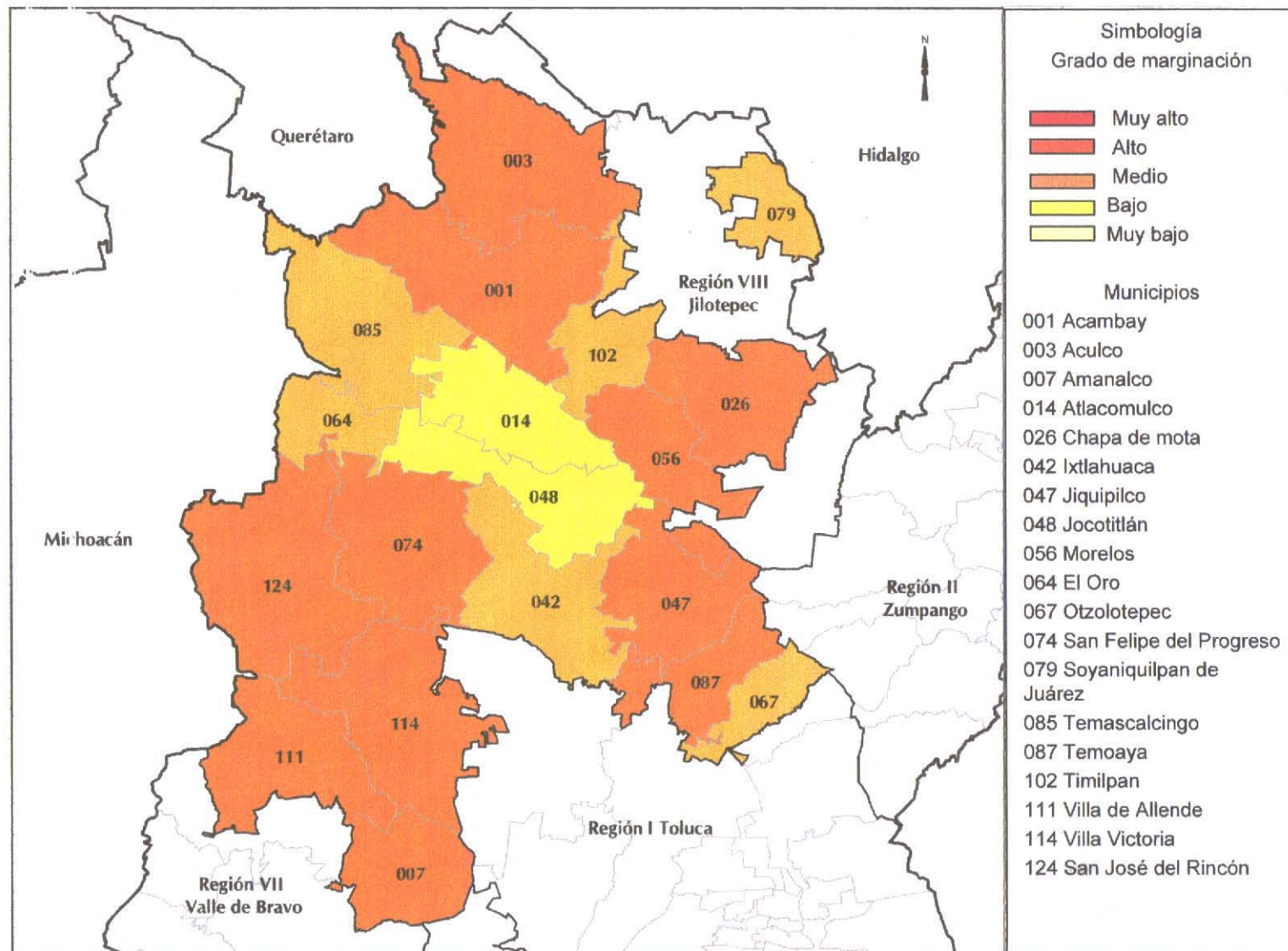
Fuente: Elaboración propia con base en CONAPO (2005). Informe de ejecución, 2004-2005 del Programa Nacional de Población, 2001-2006. CONAPO, México; dirección electrónica: <http://www.conapo.gob.mx/micros/infavance/00%20Completo.pdf> Fecha de consulta: 30/07/2007

ANEXO III

**Mapa de la Región V: Atlacomulco (Estado de México)**

**Sitio donde se encuentra ubicado el municipio de  
San Felipe del Progreso**

Mapa B.15.5. Estado de México. Región V Atlacomulco: Grado de marginación por municipio, 2005



Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en el II Censo de Población y Vivienda 2005, y Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2005, IV Trimestre.

Anexo IV

Grado de marginación por municipio en el Estado de México  
y lugar que ocupan en el contexto estatal y nacional, 2005

| Clave entidad                           | Clave municipio | Nombre Municipio               | Población total | Grado de marginación | Lugar nivel estatal | Lugar nivel nacional |
|---|-----------------|--------------------------------|-----------------|----------------------|---------------------|----------------------|
| 15                                      | 124             | San José del Rincón            | 79,945          | Alto                 | 1                   | 436                  |
| 15                                      | 114             | Villa Victoria                 | 77,819          | Alto                 | 2                   | 501                  |
| 15                                      | 80              | Sultepec                       | 24,986          | Alto                 | 3                   | 532                  |
| 15                                      | 32              | Donato Guerra                  | 29,621          | Alto                 | 4                   | 585                  |
| <b>15</b>                               | <b>74</b>       | <b>San Felipe del Progreso</b> | <b>100,201</b>  | <b>Alto</b>          | <b>5</b>            | <b>648</b>           |
| 15                                      | 111             | Villa de Allende               | 41,938          | Alto                 | 6                   | 654                  |
| 15                                      | 105             | Tlatlaya                       | 33,308          | Alto                 | 7                   | 658                  |
| 15                                      | 117             | Zacualpan                      | 13,800          | Alto                 | 8                   | 660                  |
| 15                                      | 8               | Amatepec                       | 27,026          | Alto                 | 9                   | 748                  |
| 15                                      | 56              | Morelos                        | 26,430          | Alto                 | 10                  | 750                  |
| 15                                      | 119             | Zumpahuacán                    | 16,149          | Alto                 | 11                  | 765                  |
| 15                                      | 123             | Luvianos                       | 28,213          | Alto                 | 12                  | 840                  |
| 15                                      | 7               | Amanalco                       | 20,343          | Alto                 | 13                  | 867                  |
| 15                                      | 86              | Temascaltepec                  | 30,336          | Alto                 | 14                  | 872                  |
| 15                                      | 41              | Ixtapan del Oro                | 6,349           | Alto                 | 15                  | 922                  |
| 15                                      | 66              | Otzoloapan                     | 4,748           | Alto                 | 16                  | 954                  |
| 15                                      | 1               | Acambay                        | 56,849          | Alto                 | 17                  | 969                  |
| 15                                      | 97              | Texcaltitlán                   | 15,824          | Alto                 | 18                  | 1061                 |
| 15                                      | 3               | Aculco                         | 40,492          | Alto                 | 19                  | 1085                 |
| 15                                      | 4               | Almoloya de Alquisiras         | 14,196          | Alto                 | 20                  | 1103                 |
| 15                                      | 87              | Temoaya                        | 77,714          | Alto                 | 21                  | 1132                 |
| 15                                      | 77              | San Simón de Guerrero          | 5,408           | Alto                 | 22                  | 1154                 |
| 15                                      | 26              | Chapa de Mota                  | 21,746          | Alto                 | 23                  | 1188                 |
| 15                                      | 47              | Jiquipilco                     | 59,969          | Alto                 | 24                  | 1207                 |
| 15                                      | 112             | Villa del Carbón               | 39,587          | Alto                 | 25                  | 1230                 |
| 15                                      | 21              | Coatepec Harinas               | 31,860          | Alto                 | 26                  | 1231                 |
| 26 mpios con grado de marginación alto  |                 |                                |                 |                      |                     |                      |
| 15                                      | 63              | Ocuilán                        | 26,332          | Medio                | 27                  | 1258                 |
| 15                                      | 85              | Temascalcingo                  | 58,169          | Medio                | 28                  | 1265                 |
| 15                                      | 82              | Tejupilco                      | 62,547          | Medio                | 29                  | 1280                 |
| 15                                      | 5               | Almoloya de Juárez             | 126,163         | Medio                | 30                  | 1300                 |
| 15                                      | 52              | Malinalco                      | 22,970          | Medio                | 31                  | 1351                 |
| 15                                      | 42              | Ixtlahuaca                     | 126,505         | Medio                | 32                  | 1354                 |
| 15                                      | 113             | Villa guerrero                 | 52,090          | Medio                | 33                  | 1369                 |
| 15                                      | 102             | Timilpan                       | 14,335          | Medio                | 34                  | 1394                 |
| 15                                      | 64              | El Oro                         | 31,847          | Medio                | 35                  | 1423                 |
| 15                                      | 78              | Santo Tomás                    | 8,888           | Medio                | 36                  | 1485                 |
| 15                                      | 45              | Jilotepec                      | 71,624          | Medio                | 37                  | 1518                 |
| 15                                      | 34              | Ecatzingo                      | 8,247           | Medio                | 38                  | 1519                 |
| 15                                      | 116             | Zacazonapan                    | 3,836           | Medio                | 39                  | 1543                 |
| 15                                      | 79              | Soyaniquilpan de Juárez        | 10,719          | Medio                | 40                  | 1626                 |
| 15                                      | 49              | Joquicingo                     | 11,042          | Medio                | 41                  | 1627                 |
| 15                                      | 67              | Otzolotepec                    | 67,611          | Medio                | 42                  | 1677                 |
| 15                                      | 38              | Isidro Fabela                  | 8,788           | Medio                | 43                  | 1678                 |
| 15                                      | 40              | Ixtapan de la Sal              | 30,073          | Medio                | 44                  | 1689                 |
| 15                                      | 16              | Axapusco                       | 21,915          | Medio                | 45                  | 1749                 |
| 19 mpios con grado de marginación medio |                 |                                |                 |                      |                     |                      |



Anexo IV

Grado de marginación por municipio en el Estado de México  
y lugar que ocupan en el contexto estatal y nacional, 2005

|  |     |                             |         |      |    |      |
|--|-----|-----------------------------|---------|------|----|------|
| 15                                     | 15  | Atlautla                    | 24,110  | Bajo | 46 | 1757 |
| 15                                     | 48  | Jocotitlán                  | 55,403  | Bajo | 47 | 1804 |
| 15                                     | 71  | Polotitlán                  | 12,319  | Bajo | 48 | 1805 |
| 15                                     | 14  | Atlacomulco                 | 77,831  | Bajo | 49 | 1829 |
| 15                                     | 61  | Nopaltepec                  | 8,182   | Bajo | 50 | 1835 |
| 15                                     | 65  | Otumba                      | 29,873  | Bajo | 51 | 1850 |
| 15                                     | 17  | Ayapango                    | 6,361   | Bajo | 52 | 1855 |
| 15                                     | 110 | Valle de Bravo              | 52,902  | Bajo | 53 | 1882 |
| 15                                     | 88  | Tenancingo                  | 80,183  | Bajo | 54 | 1895 |
| 15                                     | 36  | Hueypoxtla                  | 36,512  | Bajo | 55 | 1903 |
| 15                                     | 46  | Jilotzingo                  | 13,825  | Bajo | 56 | 1910 |
| 15                                     | 43  | Xalatlaco                   | 20,002  | Bajo | 57 | 1934 |
| 15                                     | 94  | Tepetlixpa                  | 16,912  | Bajo | 58 | 1938 |
| 15                                     | 84  | Temascalapa                 | 33,063  | Bajo | 59 | 1942 |
| 15                                     | 107 | Tonatico                    | 10,901  | Bajo | 60 | 1950 |
| 15                                     | 90  | Tenango del Valle           | 68,669  | Bajo | 61 | 1960 |
| 15                                     | 50  | Juchitepec                  | 21,017  | Bajo | 62 | 1999 |
| 15                                     | 101 | Tianguistenco               | 64,365  | Bajo | 63 | 2029 |
| 15                                     | 118 | Zinacantepec                | 136,167 | Bajo | 64 | 2037 |
| 15                                     | 93  | Tepetlaoxtoc                | 25,523  | Bajo | 65 | 2038 |
| 15                                     | 18  | Calimaya                    | 38,770  | Bajo | 66 | 2043 |
| 15                                     | 11  | Atenco                      | 42,739  | Bajo | 67 | 2050 |
| 15                                     | 98  | Texcalyacac                 | 4,514   | Bajo | 68 | 2060 |
| 15                                     | 115 | Xonacatlán                  | 45,274  | Bajo | 69 | 2066 |
| 15                                     | 68  | Ozumba                      | 24,055  | Bajo | 70 | 2073 |
| 15                                     | 59  | Nextlalpan                  | 228,507 | Bajo | 71 | 2081 |
| 15                                     | 75  | San Martín de las Pirámides | 21,511  | Bajo | 72 | 2082 |
| 15                                     | 89  | Tenango del Aire            | 9,432   | Bajo | 73 | 2091 |
| 15                                     | 12  | Atizapán                    | 8,909   | Bajo | 74 | 2110 |
| 15                                     | 28  | Chiautla                    | 22,664  | Bajo | 75 | 2131 |
| 15                                     | 69  | Papalotla                   | 3,766   | Bajo | 76 | 2133 |
| 15                                     | 31  | Chimalhuacán                | 525,389 | Bajo | 77 | 2136 |
| 15                                     | 9   | Amecameca                   | 48,363  | Bajo | 78 | 2145 |
| 15                                     | 83  | Temamatla                   | 10,135  | Bajo | 79 | 2148 |
| 15                                     | 100 | Tezoyuca                    | 25,372  | Bajo | 80 | 2151 |
| 15                                     | 10  | Apaxco                      | 25,738  | Bajo | 81 | 2159 |
| 15                                     | 25  | Chalco                      | 257,403 | Bajo | 82 | 2162 |
| 37 mpios con grado de marginación bajo |     |                             |         |      |    |      |

Anexo IV

Grado de marginación por municipio en el Estado de México  
y lugar que ocupan en el contexto estatal y nacional, 2005

|  |     |                             |           |          |     |      |
|--|-----|-----------------------------|-----------|----------|-----|------|
| 15   | 122 | Valle de Chalco Solidaridad | 332,279   | Muy bajo | 83  | 2190 |
| 15   | 51  | Lerma                       | 105,578   | Muy bajo | 84  | 2198 |
| 15   | 92  | Teotihuacán                 | 46,779    | Muy bajo | 85  | 2200 |
| 15   | 72  | Rayón                       | 10,953    | Muy bajo | 86  | 2213 |
| 15   | 6   | Almoloya del Río            | 8,939     | Muy bajo | 87  | 2224 |
| 15   | 29  | Chicoloapan                 | 170,035   | Muy bajo | 88  | 2225 |
| 15   | 120 | Zumpango                    | 127,988   | Muy bajo | 89  | 2234 |
| 15   | 23  | Coyotepec                   | 39,341    | Muy bajo | 90  | 2240 |
| 15   | 73  | San Antonio la Isla         | 11,313    | Muy bajo | 91  | 2241 |
| 15   | 125 | Tonanitla                   | 8,081     | Muy bajo | 92  | 2242 |
| 15   | 62  | Ocoyoacac                   | 54,224    | Muy bajo | 93  | 2247 |
| 15   | 96  | Tequixquiac                 | 31,080    | Muy bajo | 94  | 2249 |
| 15   | 76  | San Mateo Atenco            | 66,740    | Muy bajo | 95  | 2250 |
| 15   | 19  | Capulhuac                   | 30,838    | Muy bajo | 96  | 2253 |
| 15   | 55  | Mexicaltzingo               | 10,161    | Muy bajo | 97  | 2254 |
| 15   | 22  | Cocotitlán                  | 12,120    | Muy bajo | 98  | 2255 |
| 15   | 70  | La Paz                      | 232,546   | Muy bajo | 99  | 2270 |
| 15   | 2   | Acolman                     | 77,035    | Muy bajo | 100 | 2277 |
| 15   | 27  | Chapultepec                 | 6,581     | Muy bajo | 101 | 2283 |
| 15   | 53  | Melchor Ocampo              | 37,706    | Muy bajo | 102 | 2284 |
| 15   | 60  | Nicolás Romero              | 306,516   | Muy bajo | 103 | 2287 |
| 15   | 35  | Huehuetoca                  | 59,721    | Muy bajo | 104 | 2300 |
| 15   | 91  | Teoloyucán                  | 73,696    | Muy bajo | 105 | 2302 |
| 15   | 95  | Tepotzotlán                 | 67,724    | Muy bajo | 106 | 2308 |
| 15   | 103 | Tlalmanalco                 | 43,930    | Muy bajo | 107 | 2311 |
| 15   | 30  | Chiconcuac                  | 19,656    | Muy bajo | 108 | 2316 |
| 15   | 99  | Texcoco                     | 209,308   | Muy bajo | 109 | 2320 |
| 15   | 39  | Ixtapaluca                  | 429,033   | Muy bajo | 110 | 2337 |
| 15   | 33  | Ecatepec de Morelos         | 1,688,258 | Muy bajo | 111 | 2347 |
| 15   | 37  | Huixquilucan                | 224,042   | Muy bajo | 112 | 2356 |
| 15   | 106 | Toluca                      | 747,512   | Muy bajo | 113 | 2365 |
| 15   | 108 | Tultepec                    | 110,145   | Muy bajo | 114 | 2367 |
| 15   | 81  | Tecámac                     | 270,574   | Muy bajo | 115 | 2376 |
| 15   | 57  | Naucalpan de Juárez         | 821,442   | Muy bajo | 116 | 2379 |
| 15   | 58  | Nezahualcóyotl              | 1,140,528 | Muy bajo | 117 | 2390 |
| 15   | 109 | Tultitlán                   | 472,867   | Muy bajo | 118 | 2402 |
| 15   | 104 | Tlalnepantla de Baz         | 683,808   | Muy bajo | 119 | 2406 |
| 15   | 13  | Atizapán de Zaragoza        | 472,526   | Muy bajo | 120 | 2409 |
| 15   | 24  | Cuautitlán                  | 110,345   | Muy bajo | 121 | 2428 |
| 15   | 44  | Jaltenco                    | 26,359    | Muy bajo | 122 | 2433 |
| 15   | 121 | Cuautitlán Izcalli          | 498,021   | Muy bajo | 123 | 2442 |
| 15   | 54  | Metepec                     | 206,005   | Muy bajo | 124 | 2445 |
| 15   | 20  | Coacalco de Berriozábal     | 285,943   | Muy bajo | 125 | 2448 |
| 43 mpios con grado de marginación muy bajo |     |                             |           |          |     |      |

Fuente: elaboración propia con base en CONAPO (2006). “Cuadro B.15. México: Población total, indicadores socioeconómicos, índice y grado de marginación, lugar que ocupa en el contexto nacional y estatal por municipio, 2005”, en CONAPO. Índices de marginación, 2005. CONAPO, México.

## Anexo V

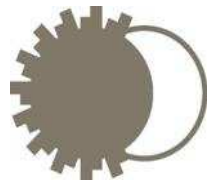
### Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato

| Competencias  |            | Descripción                             | Ejemplos  |
|---------------|------------|---|---|
| Genéricas     |            | Comunes a todos los egresados de la EMS | Participa en intercambios de información basados en la correcta interpretación y emisión de mensajes mediante la utilización de distintos medios, códigos y herramientas. |
| Disciplinares | Básicas    | Comunes a todos los egresados de la EMS | Realiza la conversión de notación científica a notación ordinaria y viceversa   |
|               | Extendidas | De carácter propedéutico                | Obtiene las derivadas sucesivas de una función  |
| Profesionales | Básicas    | Formación elemental para el trabajo     | Opera equipo de oficina conforme a los manuales y requerimientos establecidos   |
|               | Extendidas | Para el ejercicio profesional           | Aplica medidas de control contable, financiero y fiscal interno de una empresa u organización, conforme a principios y normatividad establecidos                          |

Fuente: *Cuadro III.1.B Competencias para el Sistema Nacional de Bachillerato*, en SEP-SEMS (2008) Reforma de la educación media superior en México: La creación de un sistema nacional de bachillerato. SEP-SEMS, Méx. p. 67

ANEXO VI

**Tríptico de las licenciaturas que ofrece la Universidad  
Intercultural del Estado de México**



La Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) brinda carreras innovadoras que logran el aprecio a las lenguas originarias y las tradiciones de la diversidad cultural, contribuyendo al desarrollo económico y social de las comunidades indígenas, formando profesionistas con conocimientos y amor a la cultura propia.

## OBJETIVO

Impartir programas educativos de calidad para formar a profesionales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en comunidades, regiones y para la propia nación.

En la UIEM, encontrarás:

- Planes de estudio con enfoque intercultural, a cursar en 8 semestres.
- Desarrollo de competencias para el autoempleo individual o colectivo.
- Valoración y empleo de las lenguas originarias.
- Vinculación con las comunidades.
- Proyectos de investigación.
- Biblioteca.
- Centro de cómputo.
- Laboratorio de idiomas.
- Canchas deportivas.
- Cabina de radio

## LICENCIATURAS

### LENGUA Y CULTURA



**Objetivo:** propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas y promover el dominio de lenguas, para mantener vivo la filosofía de las culturas originarias preservando el uso de la lengua materna y con ello entablar una amplia comunicación con otras culturas de México y el mundo.

**Perfil:** el egresado será capaz de expresarse en distintas lenguas y tendrá la habilidad de entablar diálogos en ambientes diferentes con respecto a la diversidad cultural.

#### PLAN DE ESTUDIOS

##### PRIMER SEMESTRE FORMACIÓN BÁSICA

Expresión y Comunicación en Lengua Originaria I  
Inglés II  
Lectura Crítica y Redacción de Textos I  
Antropología Social  
Teoría del Conocimiento  
Vinculación con la Comunidad  
Informática I

##### TERCER SEMESTRE PROFESIONAL ASOCIADO

Expresión y Comunicación en Lengua Originaria III  
Inglés III  
Teoría y Métodos de Traducción  
Introducción a la Lingüística  
Cosmología de los Pueblos  
Probabilidad y Estadística  
Formación Integral I (Diagnostico Cultural)

##### QUINTO SEMESTRE PROFESIONAL ASOCIADO

Expresión y Comunicación en Lengua Originaria V  
Inglés V  
Taller de Traducción Especializada I  
Morfosintaxis  
Derechos Humanos y Derecho de los Pueblos Originarios  
Planeación de Programas de Políticas Públicas  
Formación Integral III (Área de Oportunidades)

##### SÉPTIMO SEMESTRE LICENCIADO

Expresión y Comunicación en Lengua Originaria VII  
Inglés VII  
Diseño de Materiales para la Difusión de las Lenguas I  
Sociolingüística y Dialéctica  
Taller de Recuperación de Expresiones Culturales-Arísticas  
Sistematización y Evaluación de Proyectos I  
Formación Integral VII (Desarrollo de Proyectos)  
Pedagogía de la Enseñanza de la Lengua y la Cultura

##### SEGUNDO SEMESTRE FORMACIÓN BÁSICA

Expresión y Comunicación en Lengua Originaria II  
Inglés II  
Lectura Crítica y Redacción de Textos II  
Introducción a la Comunicación  
Metodología y Técnicas de Investigación  
Introducción al Desarrollo Sustentable  
Informática I

##### CUARTO SEMESTRE PROFESIONAL ASOCIADO

Expresión y Comunicación en Lengua Originaria IV  
Inglés IV  
Técnicas de Traducción Simultánea  
Fonética y Fonología  
Historia, Política y Economía de México  
Métodos de la Investigación Cualitativa  
Formación Integral II (Normatividad)

##### SEXTO SEMESTRE PROFESIONAL ASOCIADO

Expresión y Comunicación en Lengua Originaria VI  
Inglés VI  
Taller de Traducción Especializada II  
Semántica  
Derechos de Propiedad Intelectual y Pueblos Originarios  
Diseño de Proyectos  
Formación Integral IV (Gestión y Financiamiento de Proyectos Culturales)  
Enfoques y Teorías Pedagógicas

##### OCTAVO SEMESTRE LICENCIADO

Expresión y Comunicación en Lengua Originaria VIII  
Inglés VIII  
Diseño de Materiales para la Difusión de las Lenguas II  
Análisis del Discurso  
Gestión y Animación de Proyectos Culturales  
Sistematización y Evaluación de Proyectos II  
Formación Integral VII (Administración de Proyectos)  
Seminario de Educación Intercultural



### DESARROLLO SUSTENTABLE

**Objetivo:** promover modelos de proyectos productivos y de investigación en armonía de la cultura y la naturaleza, que generen el desarrollo económico, ecológico, social y educativo local, regional, estatal y nacional.

**Perfil:** el egresado será capaz de promover y fortalecer el respeto a la diversidad cultural y al medio ambiente en el desarrollo económico-social de la comunidad, estado y/o país.

#### PLAN DE ESTUDIOS

##### PRIMER SEMESTRE FORMACIÓN BÁSICA

Teoría del Conocimiento  
Vinculación con la Comunidad  
Antropología Social  
Inglés I  
Expresión y Comunicación en Lengua Originaria I  
Lectura Crítica y Redacción de Textos I  
Informática I

##### TERCER SEMESTRE PROFESIONAL ASOCIADO

Diseño e Instrumentación de Proyectos Productivos  
Formación Integral I (Diagnostico Comunitario)  
Agroecología  
Teorías Críticas del Desarrollo  
Ecología Básica  
Probabilidad y Estadística  
Inglés III  
Expresión y Comunicación en Lengua Originaria III

##### QUINTO SEMESTRE PROFESIONAL ASOCIADO

Mercadotecnia de Proyectos Productivos  
Formación Integral III (Mercados)  
Producción Pecuaria y Piscícola  
Legislación Ambiental  
Evolución de la Espacia Humana  
Sistemas de Información Geográfica  
Inglés V  
Expresión y Comunicación en Lengua Originaria V

##### SÉPTIMO SEMESTRE LICENCIADO

Sistematización y Evaluación de proyectos I  
Formación Integral V (Establecimiento de Proyectos)  
Ecotecnologías  
Escenarios Ecopolíticos  
Manejo Integral de Microceunas  
Inglés VII  
Expresión y Comunicación en Lengua Originaria VII  
Pedagogía para la Sustentabilidad

##### SEGUNDO SEMESTRE FORMACIÓN BÁSICA

Metodología y Técnicas de Investigación  
Introducción a la Comunicación intercultural  
Introducción al Desarrollo Sustentable  
Inglés II  
Expresión y Comunicación en Lengua Originaria II  
Lectura Crítica y Redacción de Textos II  
Informática II

##### CUARTO SEMESTRE PROFESIONAL ASOCIADO

Administración de Proyectos Productivos  
Formación Integral II (Normatividad y Gestión)  
Producción Agrícola Orgánica  
Biotética  
Biodiversidad  
Análisis Espacial Integral  
Inglés IV  
Expresión y Comunicación en Lengua Originaria IV

##### SEXTO SEMESTRE PROFESIONAL ASOCIADO

Evolución y Análisis de Proyectos Productivos  
Formación Integral IV (Proyección de Plan de Negocios)  
Silvicultura y Manejo de Vida Silvestre  
Derechos de Propiedad Intelectual y Pueblos Originarios  
Diversidad Biológica y Cultural de México  
Percepción Remota Aplicada al Manejo de Recursos Naturales  
Inglés VI  
Expresión y Comunicación en Lengua Originaria VI  
Enfoques y Teorías Pedagógicas

##### OCTAVO SEMESTRE LICENCIADO

Sistematización y Evaluación de proyectos II  
Formación Integral VI (Consolidación de Proyectos)  
Economía Ecológica  
Escenarios Ecopolíticos  
Manejo Integral de Microceunas  
Inglés VIII  
Expresión y Comunicación en Lengua Originaria VIII  
Seminario de Educación Intercultural



### COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

**Objetivo:** especializar el manejo de procesos de comunicación, privilegiando el uso en lenguas originarias. Preparar a especialistas en el diseño, manejo, gestión y administración de proyectos comunitarios de comunicación impresa, informativa, noticiosa, diseño gráfico, técnicas de producción, locución, conducción radiofónica y audiovisual.

**Perfil:** el egresado será capaz de manejar el proceso comunicativo en 2 idiomas y en las distintas lenguas originarias, para el diseño, manejo, gestión y administración de proyectos comunitarios en comunicación

#### PLAN DE ESTUDIOS

##### PRIMER SEMESTRE FORMACIÓN BÁSICA

Expresión y Comunicación en Lengua Originaria I  
Inglés I  
Lectura Crítica y Redacción de Textos I  
Antropología Social  
Teoría del Conocimiento  
Vinculación con la Comunidad  
Informática I

##### TERCER SEMESTRE PROFESIONAL ASOCIADO

Expresión y Comunicación en Lengua Originaria III  
Inglés III  
Géneros Periodísticos Informativos  
Fotoperiodismo e Imagen Publicitaria  
Filosofía y Comunicación  
Historia, Economía y Política de México I  
Métodos de Investigación Cuantitativa  
Formación Integral I (Diagnostico Comunitario en Medios de Comunicación)

##### QUINTO SEMESTRE PROFESIONAL ASOCIADO

Expresión y Comunicación en Lengua Originaria V  
Inglés V  
Radio y Locución  
Lenguaje Audiovisual  
Teoría de la Comunicación II  
Literatura Contemporánea  
Psicología de la Comunicación  
Formación Integral III (Análisis de Audiencias)

##### SÉPTIMO SEMESTRE LICENCIADO

Expresión y Comunicación en Lengua Originaria VII  
Inglés VII  
Periodismo de Investigación I  
Opativa  
Interpretaciones Socio-Culturales(Hermenéutica)  
Sistematización y Evaluación de Proyectos I  
Formación Integral V (Publicidad y Mercadotecnia)  
Pedagogía de la Enseñanza de la Comunicación

##### SEGUNDO SEMESTRE FORMACIÓN BÁSICA

Expresión y Comunicación en Lengua Originaria II  
Inglés II  
Lectura Crítica y Redacción de Textos II  
Introducción a la Comunicación intercultural  
Metodología y Técnicas de Investigación  
Introducción al Desarrollo Sustentable  
Informática II

##### CUARTO SEMESTRE PROFESIONAL ASOCIADO

Expresión y Comunicación en Lengua Originaria IV  
Inglés IV  
Géneros Periodísticos Interpretativos  
Guionismo y Producción en Medios  
Teoría de la Comunicación I  
Historia, Economía y Política de México II  
Métodos de Investigación Cualitativa  
Formación Integral II (Normatividad y Gestión)

##### SEXTO SEMESTRE PROFESIONAL ASOCIADO

Expresión y Comunicación en Lengua Originaria VI  
Inglés VI  
Producción Audiovisual (Televisión y Video)  
Animación y Administración de Páginas W.W.W.  
Representaciones Simbólicas (Semiótica)  
Expresiones Artísticas  
Estudios de Recepción  
Formación Integral IV (Diseño de Proyectos Productivos en Comunicación)  
Enfoques y Teorías Pedagógicas

##### OCTAVO SEMESTRE LICENCIADO

Expresión y Comunicación en Lengua Originaria VIII  
Inglés VIII  
Periodismo de Investigación II  
Opativa  
Globalidad, Diversidad Cultural e Interculturalidad  
Sistematización y Evaluación de Proyectos II  
Formación Integral VI (Administración de Proyectos en Comunicación)  
Seminario de Educación Intercultural

Anexo VII

Matrícula y abandono escolar en la UIEM, ciclos 2004-2005 al 2007-2008

**Matrícula y abandono escolar en la Universidad Intercultural del Estado de México, ciclos 2004-2005 al 2007-2008 por género**

| 2004-2005    |     |            |           |   |          | 2005-2006              |     |            |              |     |            | 2006-2007        |     |            |                        |     |            | 2007-2008        |    |            |           |     |            |                        |     |            |    |     |            |     |     |            |     |     |            |
|--------------|-----|------------|-----------|---|----------|------------------------|-----|------------|--------------|-----|------------|------------------|-----|------------|------------------------|-----|------------|------------------|----|------------|-----------|-----|------------|------------------------|-----|------------|----|-----|------------|-----|-----|------------|-----|-----|------------|
| 1er. Ingreso |     |            | Reingreso |   |          | Total: 1er Ing + Reing |     |            | 1er. Ingreso |     |            | Reingreso        |     |            | Total: 1er Ing + Reing |     |            | 1er. Ingreso     |    |            | Reingreso |     |            | Total: 1er Ing + Reing |     |            |    |     |            |     |     |            |     |     |            |
| H            | M   | Total      | H         | M | Total    | H                      | M   | Total      | H            | M   | Total      | H                | M   | Total      | H                      | M   | Total      | H                | M  | Total      | H         | M   | Total      | H                      | M   | Total      | H  | M   | Total      |     |     |            |     |     |            |
| 94           | 173 | <b>267</b> | 0         | 0 | <b>0</b> | 94                     | 173 | <b>267</b> | 60           | 114 | <b>174</b> | 78               | 146 | <b>224</b> | 138                    | 260 | <b>398</b> | 62               | 90 | <b>152</b> | 120       | 215 | <b>335</b> | 182                    | 305 | <b>487</b> | 46 | 104 | <b>150</b> | 142 | 265 | <b>407</b> | 188 | 369 | <b>557</b> |
|              |     |            |           |   |          | <b>Abandono:</b>       |     |            |              |     |            | <b>Abandono:</b> |     |            |                        |     |            | <b>Abandono:</b> |    |            |           |     |            |                        |     |            |    |     |            |     |     |            |     |     |            |
|              |     |            |           |   |          | 16                     | 27  | <b>43</b>  |              |     |            |                  |     |            | 18                     | 45  | <b>63</b>  |                  |    |            |           |     |            | 40                     | 40  | <b>80</b>  |    |     |            |     |     |            |     |     |            |

**Matrícula y abandono escolar en la Universidad Intercultural del Estado de México, ciclos 2004-2005 al 2007-2008 por área de conocimiento y género  
Ciencias Sociales y Administrativas**

| 2004-2005    |     |            |           |   |          | 2005-2006              |     |            |              |    |           | 2006-2007        |    |            |                        |     |            | 2007-2008        |    |           |           |     |            |                        |     |            |    |    |           |     |     |            |     |     |            |
|--------------|-----|------------|-----------|---|----------|------------------------|-----|------------|--------------|----|-----------|------------------|----|------------|------------------------|-----|------------|------------------|----|-----------|-----------|-----|------------|------------------------|-----|------------|----|----|-----------|-----|-----|------------|-----|-----|------------|
| 1er. Ingreso |     |            | Reingreso |   |          | Total: 1er Ing + Reing |     |            | 1er. Ingreso |    |           | Reingreso        |    |            | Total: 1er Ing + Reing |     |            | 1er. Ingreso     |    |           | Reingreso |     |            | Total: 1er Ing + Reing |     |            |    |    |           |     |     |            |     |     |            |
| H            | M   | Total      | H         | M | Total    | H                      | M   | Total      | H            | M  | Total     | H                | M  | Total      | H                      | M   | Total      | H                | M  | Total     | H         | M   | Total      | H                      | M   | Total      | H  | M  | Total     |     |     |            |     |     |            |
| 53           | 107 | <b>160</b> | 0         | 0 | <b>0</b> | 53                     | 107 | <b>160</b> | 37           | 60 | <b>97</b> | 57               | 99 | <b>156</b> | 94                     | 159 | <b>253</b> | 41               | 43 | <b>84</b> | 93        | 147 | <b>240</b> | 134                    | 190 | <b>324</b> | 32 | 62 | <b>94</b> | 114 | 174 | <b>288</b> | 146 | 236 | <b>382</b> |
|              |     |            |           |   |          | <b>Abandono:</b>       |     |            |              |    |           | <b>Abandono:</b> |    |            |                        |     |            | <b>Abandono:</b> |    |           |           |     |            |                        |     |            |    |    |           |     |     |            |     |     |            |
|              |     |            |           |   |          | -4                     | 8   | <b>4</b>   |              |    |           |                  |    |            | 1                      | 12  | <b>13</b>  |                  |    |           |           |     |            | 20                     | 16  | <b>36</b>  |    |    |           |     |     |            |     |     |            |

**Matrícula y abandono escolar en la Universidad Intercultural del Estado de México, ciclos 2004-2005 al 2007-2008 por área de conocimiento y género  
Educación y Humanidades**

| 2004-2005    |    |            |           |   |          | 2005-2006              |    |            |              |    |           | 2006-2007        |    |           |                        |     |            | 2007-2008        |    |           |           |    |           |                        |     |            |    |    |           |    |    |            |    |     |            |
|--------------|----|------------|-----------|---|----------|------------------------|----|------------|--------------|----|-----------|------------------|----|-----------|------------------------|-----|------------|------------------|----|-----------|-----------|----|-----------|------------------------|-----|------------|----|----|-----------|----|----|------------|----|-----|------------|
| 1er. Ingreso |    |            | Reingreso |   |          | Total: 1er Ing + Reing |    |            | 1er. Ingreso |    |           | Reingreso        |    |           | Total: 1er Ing + Reing |     |            | 1er. Ingreso     |    |           | Reingreso |    |           | Total: 1er Ing + Reing |     |            |    |    |           |    |    |            |    |     |            |
| H            | M  | Total      | H         | M | Total    | H                      | M  | Total      | H            | M  | Total     | H                | M  | Total     | H                      | M   | Total      | H                | M  | Total     | H         | M  | Total     | H                      | M   | Total      | H  | M  | Total     |    |    |            |    |     |            |
| 41           | 66 | <b>107</b> | 0         | 0 | <b>0</b> | 41                     | 66 | <b>107</b> | 23           | 54 | <b>77</b> | 21               | 47 | <b>68</b> | 44                     | 101 | <b>145</b> | 21               | 47 | <b>68</b> | 27        | 68 | <b>95</b> | 48                     | 115 | <b>163</b> | 14 | 42 | <b>56</b> | 28 | 91 | <b>119</b> | 42 | 133 | <b>175</b> |
|              |    |            |           |   |          | <b>Abandono:</b>       |    |            |              |    |           | <b>Abandono:</b> |    |           |                        |     |            | <b>Abandono:</b> |    |           |           |    |           |                        |     |            |    |    |           |    |    |            |    |     |            |
|              |    |            |           |   |          | 20                     | 19 | <b>39</b>  |              |    |           |                  |    |           | 17                     | 33  | <b>50</b>  |                  |    |           |           |    |           | 20                     | 24  | <b>44</b>  |    |    |           |    |    |            |    |     |            |

Fuente: Elaboración propia con base en ANUIES (2008). "Cuadros de institución y escuela", en *Anuario estadístico 2005-2007. Publicación electrónica* y ANUIES (2009). "Cuadros de institución, escuela y carrera", en *Anuarios estadístico 2008. Publicación electrónica*.

## ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICAS Y ESQUEMAS

### **CUADROS**

| <b>No. cuadro</b> | <b>Título</b>  | <b>No. página</b> |
|-------------------|--|-------------------|
| 1                 | Porcentaje de estudiantes de 6° de primaria en cada nivel de logro educativo de los Excale de Matemáticas por estrato escolar, 2005. | 75                |
| 2                 | La diversidad desde una perspectiva operativa (a nivel de escuelas y aulas).   | 115               |
| 3                 | La diversidad desde una perspectiva de principios rectores del sistema educativo.  | 116               |
| 4                 | Atención del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades, 2000-2004.   | 202               |
| 5                 | Distribución de la población 15 – 64 años por grupos de edad y porcentaje que representan. Año 2005.                                 | 226               |
| 6                 | Grado de marginación por entidad federativa y lugar que ocupa en el contexto nacional, 2005.   | 234 -<br>235      |
| 7                 | Comparativo de indicadores socioeconómicos Nacional y Estado de México, 2005.  | 237               |
| 8                 | Comparativo de indicadores socioeconómicos Nacional, Estado de México y municipio de San Felipe del Progreso (SFP), 2005.            | 240               |
| 9                 | Cobertura educativa del Sistema Educativo Nacional (SEN). Ciclo 2008-2009.   | 258               |
| 10                | Atención educativa a población indígena en el Sistema Educativo Nacional (SEN). Ciclo 2008-2009.                                     | 259               |
| 11                | Perfiles Institucionales.  | 272               |
| 12                | Universidades Interculturales en el país.  | 282-<br>283       |
| 13                | Matricula de 1er. ingreso y abandono escolar por sexo en la UIEM. Ciclos 2004-2005 a 2007-2008.                                      | 318               |
| 14                | Matricula de 1er. ingreso y abandono escolar por sexo y área de conocimiento en la UIEM. Ciclos 2004-2005 a 2007-2008.               | 326               |
| 15                | Alumnos egresados y titulados de la UIEM por sexo. Ciclo 2007-2008.  | 332               |

## GRÁFICAS

| No. gráfica | Título   | No. página |
|-------------|--|------------|
| 1           | Diferencias en el porcentaje de alfabetismo entre la población indígena y el resto del país. Años 1990, 2000 y 2005, población de 15 años y más. | 121        |
| 2           | Distribución de municipios en el Estado de México según grado de marginación, 2005.  | 239        |
| 3           | Matrícula de 1er. ingreso de la UIEM. Ciclos 2004-2005 a 2007-2008.  | 319        |
| 4           | Distribución porcentual de la matrícula de 1er. ingreso de la UIEM por sexo. Ciclos 2004-2005 a 2007-2008.                                       | 321        |
| 5           | Distribución porcentual del abandono escolar de la UIEM por sexo. Ciclos 2004-2005 a 2007-2008.  | 322        |
| 6           | Porcentaje de reingreso y abandono por ciclo escolar. Ciclos 2004-2005 a 2007-2008.  | 323        |
| 7           | Comparativo de matrícula de 1er. ingreso y abandono escolar por área de conocimiento en la UIEM. Ciclos 2004-2005 a 2007-2008.                   | 327        |
| 8           | Distribución porcentual del abandono escolar por área de conocimiento en la UIEM. Ciclos 2004-2005 a 2007-2008.                                  | 327        |
| 9           | Distribución porcentual de los egresados de la UIEM por sexo. Ciclo 2007-2008.   | 336        |
| 10          | Total de alumnos egresados en el ciclo 2007-2008 de la generación que ingreso a la UIEM en el ciclo 2004-2005.                                   | 337        |

## ESQUEMAS

| No. esquema | Título   | No. página |
|-------------|--|------------|
| 1           | Sistema Educativo Nacional. Estructura de organización.  | 251        |
| 2           | Clasificación de las instituciones de educación superior públicas en México.                                   | 270        |
| 3           | Clasificación de las instituciones de educación superior privadas en México.                                   | 270        |
| 4           | Dinámica de operación de la paradoja inclusión/exclusión en la Universidad Intercultural del Estado de México. | 359        |



## BIBLIOGRAFÍA

- ABAGNANO, Nicola (1983). Diccionario de Filosofía. FCE, México
- AGUERRONDO, Inés (1995). “Educación y pobreza: nuevas y viejas expresiones de la diferenciación”, en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- ALCÁNTARA Santuario, Armando (2007). “Los desafíos de la educación comparada en un mundo globalizado”, en Sánchez Rodríguez, Iván y Marco Aurelio Navarro. Convergencias: una perspectiva comparada e internacional de la educación superior. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.
- ALEXANDER, Jeffrey C. (2000). Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Gedisa, Barcelona, Esp.
- ALMANAQUE Mundial 2000. Crónica de un siglo. Editorial Televisa, México
- ASOCIACIÓN Argentina de Filosofía (2001). “Pensamiento crítico y disolución de la doxa. Entrevista a Loïc Wacquant”, en Revista de Filosofía 26, no. 1 (abril, 2001), 129-134. Dirección electrónica:  
<http://transform.eipcp.net/transversal/0806/wacquant/es/print> Fecha de consulta: 09/10/2007
- ASOCIACIÓN Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1999a). El Sistema Nacional de Educación Superior de México (Versión resumida). ANUIES, México
- (1999b). Tipología de Instituciones de Educación Superior. ANUIES, México
- (2006a). Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas. ANUIES, México
- (2006b). Anuario estadístico 2004. Población escolar de la Licenciatura y Técnico Superior en Universidades e Institutos Tecnológicos. ANUIES, México
- (2008). Anuario estadístico 2005-2007. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior. Publicación impresa y digital. ANUIES, México
- (2009). Anuario estadístico 2008. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior. Publicación impresa y digital. ANUIES, México
- (2010). Anuario estadístico 2009. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior. Publicación impresa y digital. ANUIES, México
- 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
- BANCO Mundial (2008). Clasificación de los países. Página Web del Banco Mundial, dirección electrónica: <http://datos.bancomundial.org/quienes-somos/clasificacion-paises> Fecha de consulta: 14/02/11
- BARTOLUCCI, Jorge (s/f). “Masificación educativa, ampliación de oportunidades y régimen escolar en la UNAM”, en Los actores de la Universidad. Tomo III
- BECK, Ulrich (1998). La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Paidós, España
- BERTELY Busquet, María (1998). “Educación indígena del siglo XX en México”, en Pablo Latapí Sarre (coord). Un siglo de educación en México II. FCE, México

- BERTHIER, A. (2007). "El sistema de la comunicación en Niklas Luhmann", en Conocimiento y Sociedad.com. [En línea]. Disponible en: [http://www.conocimientoysociedad.com/sistema\\_comunicacion.html](http://www.conocimientoysociedad.com/sistema_comunicacion.html) Fecha de consulta: 13/02/09
- BLANCO, Rosa (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
- BOJORQUEZ CAMACHO, Francisco (2006). "„Percepciones emergentes’ y sistema educativo. Un texto aproximado al pensamiento de Niklas Luhmann", en Rev. Acción educativa, No: 6, mes: nov, Año: 2006, Págs: 115-121. México
- BOLÍVAR, Antonio (2005). "Equidad educativa y teoría de la justicia", en Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación (REICE), Vol. 3, No. 2
- BOLTVINIK, Julio (1995) "La pobreza en México. II. Magnitud", en Salud Pública de México. (México), vol: 37, no: 4, mes: jul-ago, año: 95, págs: 298-309
- BONAL, Xavier (1998). Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Paidós, Barcelona, Esp.
- BORON, Atilio Alberto y Carlos Alberto Torres (1995). "Educación, pobreza y ciudadanía en América Latina", en Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- BOUDON, Raymond (1980). Efectos perversos y orden social. Premiá Editores, México
- BOURDIEU, Pierre y Jean Claude Passeron (1995). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamara, México
- CABALLERO, Arquímedes y Salvador Medrano (1997). "El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1976", en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (Coords.) (1997). Historia de la educación pública en México. FCE, México
- CAMARENA, Sergio Antonio (2007) "Las relaciones sistémicas: sistema educativo/sistema cultural. Relación sistema/entorno: acoplamiento estructural. Una propuesta de análisis teórico, sobre la categoría sistémica de complejidad", en Rev. Vasconcelos de Educación, Vol. III, No. 4, ene-jun 2007, pp. 64-80
- CARDOSO Gomes, María de Fátima y Eduardo Fleury Mortimer (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
- CASILLAS M., María de Lourdes (s/f). Proyecto universidad intercultural. Creación de nuevas IES. Dirección de Educación Superior, CGEIB/SEP/México. Dirección electrónica: <http://cenedic.ucol.mx/cmcc-construccion/recursos/6971.doc> Fecha de consulta: 19-01-09.
- CASO, Alfonso (2003). El pueblo del sol. FCE, México
- CASTELLANOS Hernández, Eduardo (1987). "El marco normativo de la educación pública en México", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 62, ANUIES, México.
- CASTILLO, Alfonso, Arturo Sáenz y Luz María Castro (1982). "Educación de Adultos en México", en Torres, Carlos Alberto (coord). Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina. Centro de Estudios Educativos, México
- CASTILLO Palma, Jaime, Elsa Patiño Tovar y Sergio Zermeño G. (coords) (2001). Pobreza y organizaciones de la sociedad civil. Universidad Autónoma de Puebla, CONACyT y Red Nacional de Investigación Urbana, México

- CEPAL-UNESCO (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. CEPAL-UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile
- (2007). Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe 2007. CEPAL-UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, Dirección electrónica:  
[http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/31993/LCG\\_2355\\_Documento.pdf](http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/31993/LCG_2355_Documento.pdf)  
 Fecha de consulta: 29-05-08
- CÓDIGO Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales (COFIPE) (1990).  
 Dirección electrónica:  
[http://normateca.ife.org.mx/normanet/files\\_otros/COFIPE/cofipe.pdf](http://normateca.ife.org.mx/normanet/files_otros/COFIPE/cofipe.pdf) Fecha de consulta: 28/02/11
- COLEMAN, James (1966). “Summary Report”, en James Coleman. Equality of educational opportunity. U.S. Department of Health, Education, and Welfare. United States
- COMISIÓN Nacional de Salarios Mínimos. Salarios mínimos 2010. Vigentes a partir del 1 de enero de 2010. Diario Oficial de la Federación, 23 de diciembre de 2009. En página Web de Servicio de Administración Tributaria (SAT); dirección electrónica:  
[http://www.sat.gob.mx/sitio\\_internet/asistencia\\_contribuyente/informacion\\_frecuente/salarios\\_minimos/45\\_17213.html](http://www.sat.gob.mx/sitio_internet/asistencia_contribuyente/informacion_frecuente/salarios_minimos/45_17213.html) Fecha de consulta: 07/10/10
- CONSEJO Nacional de Población (2001). Índices de marginación, 2000. CONAPO, México
- (2004). Clasificación de localidades de México según grado de presencia indígena, 2000. CONAPO, México
- (2005). Informe de ejecución, 2004-2005 del Programa Nacional de Población, 2001-2006. CONAPO, México; dirección electrónica:  
<http://www.conapo.gob.mx/micros/infavance/00%20Completo.pdf> Fecha de consulta: 30/07/2007
- (2006). Índices de marginación 2005. CONAPO, México, Dirección electrónica:  
[http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/margina2005/01\\_b.pdf](http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/margina2005/01_b.pdf) Fecha de consulta: 08/05/09
- 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. Dirección electrónica: <http://www.nodo50.org/igualdaddiversidad/descarga.htm> Fecha de consulta: 27/08/07
- CONSTITUCIÓN Política de los Estado Unidos Mexicanos (1999). Editorial Alco, México
- COORDINACIÓN General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). “Estructura y objetivos de la CGEIB”, en página Web de la CGEIB; dirección electrónica:  
<http://eib.sep.gob.mx/> Fecha de consulta: 10/03/10
- Dirección de Educación Media Superior y Superior. “Directorio de Universidades Interculturales”, en página Web de la CGEIB; dirección electrónica: <http://eib.sep.gob.mx/> Fecha de consulta: 10/03/10
- Dirección de Educación Media Superior y Superior. “Proyecto Universidad Intercultural”. Página WEB de la CGEIB; Dirección electrónica:  
<http://eib.sep.gob.mx/> Fecha de consulta: 10/03/10

- CORSI, Giancarlo (2002). Sistemas que aprenden. Estudio sobre la reforma en el sistema de educación. Universidad Iberoamericana / Colección Teoría Social, México
- CORSI, Giancarlo; Elena Esposito y Claudio Baraldi (1996). GLU: Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann. Anthropos-UIA-ITESO, México
- COULON, Alain (1995). Etnometodología y educación. Paidós educador, Buenos Aires
- DAMMANN, Klaus (2009). “Los escritos de Luhmann sobre los Derechos Fundamentales (Su actualidad después de más 40 años)”, en Luhmann, Niklas (2010). Los derechos fundamentales como institución. Aportación a la sociología política. UIA-ITESO, México
- DAVID, Paul A y Dominique Foray (2002). “Fundamentos económicos de la sociedad del conocimiento”, en Comercio Exterior, vol. 52, núm. 6, México, junio 2002. Dirección electrónica <http://www.mexico-businessline.com/Bancomer/Template/Nacionaonal/default.jhtml?seccion=3234>  
Fecha de consulta: 10/09/07
- DELORS, Jaques (1997). La educación encierra un tesoro. Correo de la UNESCO, Librería, México
- DEVALLE, Alicia y Viviana Vega (1999). Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad. Aique Grupo Editor, Argentina.
- DIAZ-COUDER, Ernesto (1998). “Diversidad cultural y educación en Iberoamérica”, en Revista Iberoamericana de Educación, No. 17. Educación, Lenguas, Culturas. Mayo-Agosto de 1998. Dirección electrónica: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.htm> Fecha de consulta: 27/08/07
- DICCIONARIO de las ciencias de la educación, 2003, Santillana, México
- DICCIONARIO de la Real Academia de la Lengua Española. Vigésima segunda edición, 2001
- DUBET, Francois (2005). “Exclusión social, exclusión escolar”, en Julián J. Luengo (compil). Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. Ediciones Pomares, Barcelona-México.
- EdCHANGE Organization (s/f). The challenge of defining “multicultural education”. Published by EdChange and the Multicultural Pavilion – <http://www.EdChange.org/multicultural> Dirección electrónica: <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html> Fecha de Consulta: 07/09/2007
- EXPLORANDO México (s/f). “Principales cárteles y grupos de narcotráfico en México”. Artículo Producido por el Equipo Editorial Explorando México. Dirección electrónica: <http://www.explorandomexico.com.mx/about-mexico/9/170/> Fecha de consulta: 08/05/09
- FERRATER Mora, José (1969). Diccionario de Filosofía. Tomo I, A-K, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, Argentina
- FLORES Crespo, Pedro (2009). Trayectoria del modelo de Universidades Tecnológicas en México (1991-2009). UNAM-Dirección General de Evaluación Institucional, México
- FUCHS, Stephan (1998). “Traslation and Introduction. Tautology and Paradox in the Self-Descriptions of Modern Society”, en Review: Sociological Theory, Vol. 6, No. 1 (Spring, 1988), pp. 21-37 Published by: American Sociological Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/201911> Accessed: 29/07/2009.

- GALAZ Fontes, Jesús Francisco y Manuel Gil Antón (2009). "La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración", en REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 11, Núm. 2, 2009, pp. 1-31 Universidad Autónoma de Baja California, México
- GALINDO Monteagudo, Jorge (2007). "La teoría sistémica de la sociedad: alcances y límites", en Niklas Luhmann. La sociedad de la sociedad. Herder-UIA, México.
- GALLINO, Luciano (1995). Diccionario de sociología. Siglo XXI, México
- GAMORAN, A., & Long, D. A. (2006). *Equality of Educational Opportunity: A 40-year retrospective* (WCER Working Paper No. 2006-9). Madison: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research. Retrieved: April 03, 2009,] from <http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingPapers/papers.php>
- GARCÍA, Beatriz Elena (s/f). "La teoría de la educación de Niklas Luhmann". Centro de Recursos Documentales e Informáticos CREDI-Sala del CREDI de la OEI, Educación, Pensamiento Complejo y Desarrollo Institucional Integrado Dirección electrónica: <http://www.oei.es/oeivirt/salacredi/bEATRIZ.pdf> Fecha de consulta: 13/02/09
- GIL Antón, Manuel, Javier Mendoza Rojas, Roberto Rodríguez Gómez y María de Jesús Pérez García (2009). Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas. ANUIES, México
- GIMÉNEZ, Gilberto (2007). "Culturas particulares e industrias culturales en tiempos de globalización", en Gilberto Jiménez. Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-ITESO, México
- GIMENO Sacristán, José (1999). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas", en Rosa Alcudía *et al.* (2000). Atención a la diversidad. Barcelona Ciudad, Editorial Caracas-Graó. Colección: Claves para la innovación educativa
- GIROUX, Henry y Ramón Flecha (1994). Igualdad educativa y diferencia cultural. El Roure Editorial, Barcelona, Esp.
- GONZÁLEZ Cosío, Arturo (1997). "Los años recientes", en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (Coords.) (1997). Historia de la educación pública en México. FCE, México.
- GONZÁLEZ Díaz, Emilio (2009). "Niklas Luhmann y la paradoja del conocimiento: algunas reflexiones acerca de la ciencia como sistema social autopoiético de comunicación". Dirección electrónica: <http://members.lycos.co.uk/apuntesdesociologia/archivos/gonzalez1.pdf> Fecha de consulta: 12/06/09
- GOROSTIAGA, Xabier (1996). "La nueva pobreza y desigualdad frente a la nueva educación para el desarrollo educativo y sostenible", en Magistralis. (México), no: 10, mes: ene-jun, Año: 96, Págs: 24-35
- GRANJA CASTRO, Josefina (2002). "Un horizonte para pensar la educación en contexto de complejidad social: los aportes de Niklas Luhmann", en Revista de educación, No: Ext., Año: 2002, págs: 169-177. España
- GRIPP-HAGELSTANGE, Helga (2004). "Niklas Luhmann: ¿en que consiste el principio teórico sustentado en la diferencia?", en Javier Torres (2004). Luhmann: la política como sistema. FCE-UIA-UNAM, México
- GUERRERO Serón, Antonio (1996). Manual de sociología de la educación. Editorial Síntesis, Colección Letras Universitarias, Madrid, Esp.



- GUITIÉRREZ Chong, Natividad (2003). “Prologo”, en Silvia Jaquelina Ramírez (2003). La reconstrucción de la identidad política del frente Indígena Oaxaqueño Binacional. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México
- GUZMÁN Gómez, Carlota y Olga Victoria Serrano Sánchez (2009). “¿Y los estudiantes, qué? El paso por el bachillerato y los avatares para ingresar a la licenciatura de la UNAM”, en Eutopía (Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades), segunda época, año 3, número 10 abr-jun 2009, pp. 60–66.
- HILLMANN, Kart-Heinz (2001). Diccionario enciclopédico de Sociología. Herder, Barcelona.
- IBAÑEZ, José Emiliano (2000a). “Igualdad con diversidad: la apuesta de los Movimientos de Renovación Pedagógica”, en Aula de Innovación Educativa, diciembre de 2000. Dirección electrónica: <http://www.nodo50.org/igualdaddiversidad/apuesta.htm> Fecha de consulta: 27/08/07
- (2000b). “Líneas de actuación educativa en torno a la igualdad y la diversidad. El punto de vista de los Movimientos de Renovación Pedagógica”, en Aula de Innovación Educativa, diciembre de 2000. Dirección electrónica: [http://www.nodo50.org/igualdaddiversidad/lin\\_act.htm](http://www.nodo50.org/igualdaddiversidad/lin_act.htm) Fecha de consulta: 27/08/07
- ILLICH, Iván (1985). La Sociedad desescolarizada, Dirección electrónica: <http://entornoalaanarquia.com.ar/pdf/la.sociedad.desescolarizada.pdf> Fecha de Consulta: 15/11/2008
- INEGI (2000). Estadísticas educativas de hombres y mujeres 2000. INEGI, México.
- (2002) Estados Unidos Mexicanos. Perfil Sociodemográfico. XII Censo General de Población y Vivienda, 2000. INEGI, Aguascalientes, México
- (s/f a). “Cuadro: Lista nominal y votación emitida en elecciones federales para presidente por entidad federativa, 2006”. Dirección electrónica: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mgob15&c=1911> Fecha de consulta: 08/05/09
- (s/f b). “Cuadro: Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE). Población de 14 años y más”. Dirección electrónica: <http://dgcnesyp.inegi.org.mx/cgi-win/bdiecoy.exe/619?s=est&c=13069> Fecha de consulta: 08/05/09
- (2004a). El rezago educativo en la población mexicana. INEGI, México
- (2004b). La población indígena en México. INEGI, México
- (2008). II Censo de Población y Vivienda 2005. Perfil Sociodemográfico de los Estados Unidos Mexicanos. INEGI, Aguascalientes, México
- (2009). Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena. INEGI, Aguascalientes, México
- INSTITUTO Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2004). Panorama Educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional. INEE, México.
- IZUZQUIZA, Ignacio (1990a). “Introducción: la urgencia de una nueva lógica”, en Niklas Luhmann (1990). Sociedad y sistema: la ambición de la teoría. Paidós, Barcelona, España.
- (1990b). La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo. Anthropos, Barcelona, España

- JOKISCH, Rodrigo (s/f). “Glosario”. Dirección electrónica:  
[http://www2.tu-berlin.de/fb7/gesellschaft/Jokisch\\_glosario\\_logica.htm](http://www2.tu-berlin.de/fb7/gesellschaft/Jokisch_glosario_logica.htm) Fecha de consulta: 01/06/09
- LA BELLE, Thomas (1980). Educación no formal y cambio social en América Latina. Nueva imagen, México
- (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 Pieck, Enrique y Eduardo Aguado (coords). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- LATAPÍ Sarre, Pablo (1998a). “Un siglo de educación nacional: una sistematización”, en Pablo Latapí Sarre (Coord) (1998). Un siglo de educación en México I. FCE, México
- (1998b). “Perspectivas hacia el siglo XXI”, en Pablo Latapí Sarre (Coord) (1998). Un siglo de educación en México II. FCE, México
- LATAPÍ Sarre, Pablo (1988) (Coord). Un siglo de educación en México I y II. FCE, México
- LEY General de Educación. Última Reforma, DOF 19-08-2010. Cámara de Diputados. Dirección electrónica: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> Fecha de consulta: 26/08/10.
- LEY para la Coordinación de la Educación Superior (1978). Dirección electrónica: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/182.pdf> Fecha de consulta: 18/12/09
- LITTLE, William; H. W. Fowler and J. Coulson (1970). Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles. Third Edition, Oxford University Press, Great Britain
- LITTLEWOOD, Paul, Sebastian Herkommer y Max Koch (2005). “El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación”, en Julián J. Luengo (compil) (2005). Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. Ediciones Pomares, Barcelona-México.
- LITTLEWOOD, Paul (2005). “Escolarización exclusiva”, en Julián J. Luengo (compil) (2005). Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. Ediciones Pomares, Barcelona-México.
- LOBORDA Molla, Cristina (s/f). *Investigación y educación en la diversidad*. Departamento de pedagogía aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona. Dirección electrónica: <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/crisinves.doc> Fecha de consulta: 27/08/07
- LUENGO, Julián J. (2005). “Introducción”, en Julián J. Luengo, (compil) (2005). Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. Ediciones Pomares, Barcelona-México.
- LUHMANN, Niklas (1990). Sociedad y sistema: la ambición de la teoría. Paidós, Barcelona, España.
- (1991). Sistemas Sociales. Lineamientos para una Teoría General. Alianza Editorial y Universidad Iberoamericana, México
- (1993). “Apéndice. La comprensión de los sistemas por los sistemas”, en Niklas Luhmann y Karl Eberhard Schorr (1993). El sistema educativo. Problemas de reflexión. Universidad de Guadalajara-UIA-ITESO, México

- (1994a). “Inclusión-Exclusión”, en *Acta Sociológica* No. 12, septiembre-diciembre de 1994, UNAM-FCPyS, México
- (1994b). “Unidad y diferenciación en la sociedad moderna” en *Acta Sociológica* No. 12, septiembre-diciembre de 1994, UNAM-FCPyS, México
- (1995a). Introducción a la teoría de sistemas. Lecciones publicadas por Javier Torres Navarrete, UIA, México
- (1995b). “The Paradox of Observing Systems”, en *Review: Cultural Critique*, No. 31, *The Politics of Systems and Environments*, Part II (Autumn, 1995), pp. 37-55 Published by: University of Minnesota Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1354444> Accessed: 29/07/2009
- (1995c). “Theory of a Different Order: A Conversation with Katherine Hayles and Niklas Luhmann” en *Review Cultural Critique*, No. 31, *The Politics of Systems and Environments*, Part II (Autumn, 1995), pp. 7-36 Published by: University of Minnesota Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1354443> Accessed: 29/07/2009
- (1996a). Teoría de la sociedad y pedagogía. Paidós, Barcelona, España.
- (1996b). “Prefacio”, en CORSI, Giancarlo; Elena Esposito y Claudio Baraldi. GLU: Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann. Anthropos-UIA-ITESO, México
- (1998). “Tautology and Paradox in the Self-Descriptions of Modern Society”, en *Review: Sociological Theory*, Vol. 6, No. 1 (Spring, 1988), pp. 21-37 Published by: American Sociological Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/201911> Accessed: 29/07/2009.
- (2006). “System as difference”, en *Organization Review*; January, 2006, Vol. 13, pp. 37-57, London, Eng. Dirección electrónica: <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=976742771&SrchMode=1&sid=3&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1236121542&clientId=39522> Fecha de consulta: 03/03/09
- (2007). La sociedad de la sociedad. Herder-UIA, México.
- (2009). “Causalidad en el Sur”, en *Rev. Estudios Sociológicos*, Vol. 27, No. 79, (ene-abr 2009), pp. 3-29. El Colegio de México, México
- (2010). Los derechos fundamentales como institución. Aportación a la sociología política. UIA-ITESO, México
- LUHMANN, Niklas y Karl Eberhard Schorr (1993a). El sistema educativo. Problemas de reflexión. Universidad de Guadalajara-UIA-ITESO, México
- (1993b). “Apéndice. Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. Análisis sociológicos de la pedagogía moderna”, en Niklas Luhmann y Karl Eberhard Schorr (1993). El sistema educativo. Problemas de reflexión. Universidad de Guadalajara-UIA-ITESO, México
- LUMBY, Jacky and Marianne Coleman (2007). Leadership and Diversity. Challenging theory and practice in education. Sage publications, London, Eng.
- MARÍN, José (s/f). *Globalización, educación y diversidad cultural*. Fundación Paulo Freire. Dirección electrónica: <http://www.paulofreire.org/maringlobal.pdf> Fecha de consulta: 27/08/07
- MARTÍNEZ Romo, Sergio (2009). “La educación superior en México. Una generación de políticas públicas en la conformación del Sistema de Educación Superior”, en Norberto Fernández (compil) (2009). Universidad, sociedad e innovación. Una perspectiva internacional. EDUNTREF, Argentina.



- MATUTE, Álvaro (1997). “La política educativa de José Vasconcelos”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (Coords.) (1997). Historia de la educación pública en México. FCE, México
- MEJÍA Zuñiga, Raúl (1997). “La escuela que surge de la Revolución”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (Coords.) (1997). Historia de la educación pública en México. FCE, México.
- MÈLICH, Joan-Carles (1996). “Introducción: el laberinto de la teoría de la sociedad”, en Niklas Luhmann (1996). Teoría de la sociedad y pedagogía. Paidós, Barcelona, España.
- MENDOZA Ávila, Eusebio (1997). “La educación tecnológica en México”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (Coords.) (1997). Historia de la educación pública en México. FCE, México.
- MENESES Morales, Ernesto (1998a). Tendencias educativas oficiales de México 1911-1934. Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, México
- (1998b). Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, México
- (1998c). Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976. Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, México.
- (1998d). Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988. Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, México
- MILLA Dena, Guadalupe y Enrique Nieto Sotelo (2006). Educación intercultural y derecho humanos. Los del siglo XXI. Dríada-UPN, México
- MOLINER, María (1988). Diccionario del uso del español. Gredos, Madrid.
- MORALES Garza, Sofíaleticia (1998). “La educación indígena, especial e inicial: de „modelos complementarios’ a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia”, en Pablo Latapí Sarre (coord) (1998). Un siglo de educación en México II. FCE, México
- MORIN, Edgar (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO-Correo de la UNESCO, Colección: Educación y cultura para el nuevo milenio, México
- MOVIMIENTO Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) (1998). “Buscando respuestas al problema de la diversidad”, en Editorial del No. 50 (Sep-Oct-Nov 98) de la Revista Kikirikí del MCEP de Sevilla. Dirección electrónica: [http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/mcep\\_div.htm](http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/mcep_div.htm) Fecha de consulta: 27/08/07
- NACIONES Unidas (NU) (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Naciones Unidas-Asamblea General; dirección electrónica: <http://www.un.org/es/documents/udhr/#atop> Fecha de consulta: 09/09/09
- (2000). Declaración del Milenio. Naciones Unidas-Asamblea General; dirección electrónica: <http://www.undp.org/spanish/mdg/docs/declaracion.pdf?Open&DS=A/RES/55/2&Lang=S> Fechas de consulta: 29/05/08
- (2007). Objetivos de desarrollo del milenio. Informe 2007. Naciones Unidas; dirección electrónica: [http://www.onu.org.pe/Upload/Documentos/MDG\\_Report\\_2007-r2.pdf](http://www.onu.org.pe/Upload/Documentos/MDG_Report_2007-r2.pdf) Fecha de consulta: 29/05/08
- NELSON, Paulus (2006). “Las universidades desde la teoría de los sistemas sociales”, en Calidad de la educación, No: 25, mes: dic, Año: 2006, Págs: 285-314, Chile

- NOGUERA, Pedro A. (s/f). *Confronting the challenge of diversity in education*. Bekerley, California. Dirección electrónica: <http://www.inmotionmagazine.com/pndivers.html> Fecha de consulta: 27/08/07
- OBSERVATORIO Ciudadano de la Educación. “Debate: universidades interculturales”, en página Web del Observatorio; dirección electrónica: [http://www.observatorio.org/comunicados/comun122\\_2.html](http://www.observatorio.org/comunicados/comun122_2.html) Fecha de consulta: 19/01/09
- ONTIVEROS, Josefina (1997). “Niklas Luhmann: una visión sistémica de lo educativo”, en Revista Perfiles Educativos, vol. XIX, núm. 78, México, págs. 24-38
- ORGANIZACIÓN de Estados Iberoamericanos (OIE) (2003). XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Tarija, Bolivia, 4-5 de septiembre de 2003, OEI. Dirección electrónica: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1419.pdf> Fecha de consulta: 23/05/08
- ORGANIZACIÓN para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2002). “Glosario”, en Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2002. OCDE - Santillana – SEP, México
- ORNELAS, Carlos (1998). El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. CIDE-Nacional Financiera-FCE, México
- PALLACH, José (1975). La explosión educativa. Biblioteca Salvat de Grandes Tems, Barcelona, Esp.
- PARSONS, Talcott (1959). “La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad norteamericana”, en Alian Gras (1974). Sociología de la educación: textos fundamentales. Narcea, Madrid
- PIECK, Enrique (1996). Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- PIECK, Enrique y Eduardo Aguado (coords) (1995). Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. El Colegio Mexiquense y UNICEF, México
- PODER Ejecutivo del Estado de México (2003). Decreto del Ejecutivo del Estado por el que se crea el Organismo Publico Descentralizado de carácter estatal denominado Universidad Intercultural del Estado de México. Toluca, Estado de México; dirección electrónica: <http://transparencia.edomex.gob.mx/uiem/informacion/leyesyreglamentos/decreto.pdf> Fecha de consulta: 22/06/10
- (2005a). Manual General de Organización de la Universidad Intercultural del Estado de México. Toluca, Estado de México; UIEM-Coordinación Académica
- (2005b). Reglamento interior de la Universidad Intercultural del Estado de México. Toluca, Estado de México; UIEM-Coordinación Académica
- PODER Ejecutivo Federal (1983). Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988. Secretaría de Programación y Presupuesto, México
- (1984). Programa Nacional de Educación Cultural, Recreación y Deporte 1984-1988. SEP, México
- (1989a). Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994. Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP), México
- (1989b). Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. SEP, México
- (1995). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. SEP, México
- (2001a). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. PEF, México
- (2001b). Programa Nacional de Educación 2001-2006. SEP, México
- (2007). Programa Sectorial de Educativo. 2007-2012. SEP, México

- POPKEWITZ, Thomas S. (2005). "Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y la investigación", en Luengo, Julián J. (comp) (2005). Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. Ediciones Pomares, Barcelona-México.
- PRESIDENCIA de la República (2009). Tercer Informe de Gobierno. Presidencia de la República, México
- 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, México. Dirección electrónica: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1109.pdf> Fechas de consulta: 29/05/08
- RAMÍREZ Romero, Silvia Jaquelina (2003). La reconstrucción de la identidad política del frente Indígena Oaxaqueño Binacional. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México
- RAMOS Calderón, José Antonio (2003). Oportunidades educativas de los pobres: el caso de la población jornalera agrícola migrante. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México
- RANGEL Guerra, Alfonso (Coord.) (1988). Glosario de educación superior. SEP-ANUIES, México
- REIMERS, Fernando (1999). "Estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXIX, núm. 1, México
- (2000). "¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. V, núm. 9, enero-junio, 2000, Plaza y Valdés, México.
- RIVAS, Pedro (2007). "La equidad y la inclusión en la educación superior: una tarea pendiente de la universidad", en Revista de Teoría y Didáctica de la Ciencias Sociales, Ene-Dic, No. 12, pp. 175-188, Mérida, Ven.
- RIVERO, José (1999a). "Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos. Primera parte", en revista Latinoamericana de innovaciones educativas. (Argentina), Vol: 11, No: 31, Año: 99
- (1999b). "Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos. Segunda parte", en revista Latinoamericana de innovaciones educativas. (Argentina), Vol: 11, No: 32, Año: 99
- (2000). Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización. CIPAE y Tarea, 2a edición, Lima, Perú
- RODRÍGUEZ, Mansilla, Darío (2007). "Presentación. La sociología y la teoría de la sociedad", en Niklas Luhmann. La sociedad de la sociedad. Herder-UIA, México.
- ROGERO, Julio (2000). *Trabajar con la diversidad para romper las desigualdades*. Jornada de reflexión de 21 de octubre de 2000, Valencia, Esp. Dirección electrónica: <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/rogero.htm> Fecha de consulta: 27/08/07
- ROSADO, Caleb (2006). *What do we mean by "managing diversity"?* Published by EdChange and the Multicultural Pavilion – <http://www.EdChange.org/multicultural> Dirección electrónica: [http://www.edchange.org/multicultural/papers/rosado\\_managing\\_diversity.pdf](http://www.edchange.org/multicultural/papers/rosado_managing_diversity.pdf) Fecha de consulta: 07/09/2007

- SANROMAN, Diego (s/f). “La teoría de sistemas de Niklas Luhmann”, Dirección electrónica: <http://colaboratorio1.wordpress.com/2008/01/18/la-teoria-de-sistemas-de-niklas-luhmann/> Fecha de consulta: 13/02/09
- SECRETARÍA de Educación Pública (1980). La política educativa de México en la UNESCO. SEP, México
- (1993) Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación. SEP, México
- (2000). Perfil de la Educación en México. SEP, México
- (2001). Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Diario Oficial de la Federación. Lunes 22 de enero de 2001
- (2005). Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación, 21/01/2005
- SEP-Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2009). Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal, ciclo escolar 2009-2010. SEP, México
- 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-Subsecretaría de Educación Superior (SES) (2009). “Educación superior pública. Universidades Interculturales”, en página Web de la SES; dirección electrónica: [http://ses4.sep.gob.mx/wb/ses/universidades\\_interculturales](http://ses4.sep.gob.mx/wb/ses/universidades_interculturales) Fecha de consulta: 19-01-09
- (2010a). “La educación superior parte del Sistema Educativo Nacional”, en página Web de la SES; dirección electrónica: [http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/la\\_educacion\\_superior\\_parte\\_del\\_sistema\\_educativo](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/la_educacion_superior_parte_del_sistema_educativo) Fecha de consulta: 10/03/10
- (2010b). “Sistema de Educación Superior. Información General”, en página Web de la SES; dirección electrónica: [http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/informacion\\_general\\_que\\_SES](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/informacion_general_que_SES) Fecha de consulta: 10/03/19
- SEP-Subsecretaría de Planeación y Coordinación (1996). “Glosario de términos” en SEP-SPC. Estadística básica del Sistema Educativo Nacional. Fin de cursos 1994-1995. SEP-SPC-DGPPP-Dirección de Análisis y Sistemas de Información, 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.

- SILVER, Hilary (2005). “Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de la exclusión social”, en Julián J. Luengo (compil) (2005). Paradigmas de gobernación y de exclusión social en educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. Ediciones Pomares, Barcelona-México.
- SOLANA, Fernando (1997). “Introducción”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (coords). Historia de la educación pública en México. FCE, 2da reimpresión, México
- SOLANA Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (1997) (coords). Historia de la educación pública en México. FCE, 2da reimpresión, México
- SOTELO Inclán, Jesús (1997). “La educación socialista”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (Coords.) (1997). Historia de la educación pública en México. FCE, México
- SOTO, José (s/f). *Diversity is about chance and leadership*. Affirmative Action/Diversity, Southeast Community College System, Lincoln, Nebraska. Dirección electrónica: [http://www.edchange.org/multicultural/papers/diversity\\_soto.html](http://www.edchange.org/multicultural/papers/diversity_soto.html) Fecha de consulta: 07/09/2007
- TORNERO, Angélica (1998). “¿Puede jugar la televisión un papel educativo”, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXVIII, Núms. 3 y 4, pp. 81-112, Centro de Estudios Educativos, México
- TORRES, Carlos Alberto (1998). “Educación, clase social y doble ciudadanía: los dolores del parto del multiculturalismo en América Latina”, en Perfiles Educativos, México, vol. 20, núm. 81, jul-sep
- TORRES Nafarrate, Javier (1993). “Nota a la versión en español”, en Niklas Luhmann y Karl Eberhard Schorr (1993). El sistema educativo. Problemas de reflexión. Universidad de Guadalajara-UIA-ITESO, México
- (2002). “Presentación”, en Javier Torres (2004). Luhmann: la Política como sistema. FCE-UIA-UNAM, México
- (2004). Luhmann: la política como sistema. FCE-UIA-UNAM, México
- (2008). El sentido como „la diferencia específica’ del concepto de observador en Luhmann. Mimeo, Bielefeld, Alemania, Nov. 2008
- (2009). Niklas Luhmann. Introducción a la teoría de sistemas. Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate. UIA-ITESO, México
- TUIRÁN, Rodolfo (s/f). “Atención a la diversidad desde la SEP”. SEP-SES, México; Página Web de la Subsecretaría de Educación Superior. *Educación Superior Pública. Universidades Interculturales*; dirección electrónica: [http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/universidades\\_interculturales](http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/universidades_interculturales) Fecha de consulta: 10/03/10
- UNESCO (1966). Conferencia de ministros de educación y ministros encargados del planeamiento económico en los países de América Latina y el Caribe. Informe Final Página Web de la UNESCO, dirección electrónica: [http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/BUENOS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/BUENOS_S.PDF) Fecha de consulta: 14/02/11
- (1979). Conferencia internacional de educación. 37ª. Reunión. Informe final. Página Web de la UNESCO, dirección electrónica: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/policy/ICE\\_PDFs/rec\\_72\\_s.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/policy/ICE_PDFs/rec_72_s.pdf) Fecha de consulta: 14/02/11



- (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Página WEB de la UNESCO, dirección electrónica: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm#marco](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco)  
Fecha de consulta: 27/09/10
- (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Página Web de la UNESCO; dirección electrónica: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) Fecha de consulta: 31/08/07
- (2003). Education and cultural diversity. UNESCO. Dirección electrónica: <http://www.unesco.org/education/> Fecha de consulta: 31/08/07
- UNESCO-IESALC (2007). Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Caracas, Ven.
- UNESCO-UIS (2001). América Latina y el Caribe. Informe Regional, países. UNESCO-Instituto de Estadística, Chile.
- UNIVERSIDAD Autónoma Indígena de México (UAIM). “Historia de nuestra Universidad”, en página WEB de la UAIM; dirección electrónica: <http://www.uaim.edu.mx/historia.htm> Fecha de consulta: 29/09/10
- UNIVERSIDAD Intercultural del Estado de México (UIEM) (2004a). Reglamento de ingreso, permanencia y promoción de los estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de México. UIEM-Coordinación Académica
- (2004b). Reglamento de ingreso, promoción y permanencia del personal académico de la Universidad Intercultural del Estado de México. UIEM-Coordinación-Académica
- (2005). Reglamento de condiciones generales de trabajo del personal administrativo de la Universidad Intercultural del Estado de México. UIEM-Coordinación-Académica
- (2006). Reglamento de evaluación del proceso de formación profesional. UIEM-Coordinación-Académica
- (2010a). “Tríptico informativo sobre las licenciaturas que imparte la UIEM”, en página Web de la UIEM; dirección electrónica: [http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex\\_archivo/riptico.pdf.pdf](http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/riptico.pdf.pdf) Fecha de consulta: 10/06/10.
- (2010b). “Misión de la UIEM”, en Página Web de la UIEM; dirección electrónica: [http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex\\_archivo/riptico.pdf.pdf](http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/riptico.pdf.pdf) Fecha de consulta: 10/06/10
- (2010c). “Mapa de localización de la UIEM”, en Página Web de la UIEM; dirección electrónica: <http://www.edomexico.gob.mx/uiem/index.htm> Fecha de consulta: 30/06/10
- (2011). Datos estadísticos de la UIEM. UIEM-Coordinación Académica
- WEBSTER’S Third New International Dictionary of the English Language Unabridged (1976). G. and C. Merriam Co. USA