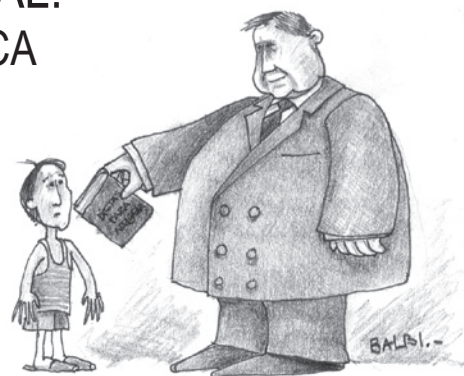


LA INTEGRACIÓN ESCOLAR Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL: UNA RELACIÓN ASIMÉTRICA

PROF. PEDRO RIVAS*
Escuela de Educación
Universidad de Los Andes
Mérida, Edo. Mérida.
Venezuela.

Fecha de recepción: 5 de octubre de 2005
Fecha de aceptación: 1 de noviembre de 2006



Hemos abierto muchas economías: ahora, hay que volver a abrir las puertas de la sociedad a todos los que fueron excluidos y arrojados a espacios donde se reúnen la desesperación y la violencia.

Alain Touraine
El País, agosto 1999

Esta es la conferencia a texto completo que se presentó en las Segundas Jornadas Internacionales de Reflexión sobre la tarea educativa. La educación: una práctica inclusiva. Los docentes proponemos desde nuestra práctica cotidiana, realizadas en las ciudades de Puerto Madryn y Esquel en la Provincia de Chubut – Argentina, durante el periodo comprendido entre el 23 y el 24 de septiembre de 2005.

Este evento estuvo organizado por la Fundación “Ceferino Namuncurá”, el Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut y las Municipalidades de Puerto Madryn, Ciudad Esquel y Travelin, Patagonia Argentina.



La esencia del discurso que da sentido a mis reflexiones, supuestos, creencias, certezas, dudas, interrogantes y temores, está referida al tema de la inclusión, haciendo referencia, en primer lugar, a la exclusión como categoría de análisis que sintetiza las contradicciones de la sociedad en que nos movemos, especialmente la que brota de nuestras realidades latinoamericanas.

En segundo lugar, contextualizan mi discurso las referencias implícitas que hago a la escuela primaria, básica, elemental, general, bolivariana, martiana o como se llame a la institución–establecimiento que imparte a los infantes y pubertos la educación mínima, obligatoria y gratuita de nueve años. Destaco este contexto por ser el lugar privilegiado por la sociedad para brindar a estos sujetos escolarizados las condiciones fundamentales que garanticen la impronta de los primeros pincelazos de la cultura y la identidad, los principios fundamentales de las

racionalidades y los saberes populares y disciplinarios, y los modelajes más importantes para dar fragua al comportamiento ciudadano en comunidad. En modo alguno pretendo restringir el concepto de escuela a la institucionalidad de algún establecimiento dentro de los niveles del sistema educativo.

Una discusión como la que se pretende generar en estas Segundas Jornadas Internacionales de Reflexión sobre la Tarea Escolar, se ubican en el plano de la globalización, cuyas características rompen los esquemas sobre las racionalidades que tradicionalmente pensaban la realidad.

Así, se observan nuevas y complejas interacciones de los procesos económicos, sociales, políticos, culturales y ambientales. Se producen diferentes percepciones sobre el tiempo y espacio en el plano de la revolución de las comunicaciones, especialmente por su grado de vivacidad, instantaneidad y penetración. Estallan nuevas conflictualidades entre lo global y lo local, entre lo homogéneo y lo heterogéneo. Las relatividades reclaman a lo estable el estatuto de permanencia que se admite sin discusión. La emergencia y la urgencia de la cultura virtual generan asimetrías y brechas entre los pueblos y los países periféricos con respecto a los del centro. Se agudizan las contradicciones entre los países del centro y los de la periferia generándose nuevas formas de violencia y de terrorismo de Estado por la presencia omnímoda y hegemónica de un modelo neoliberal que se impone paulatinamente por medio de la presión del gran capital y el comercio, y la aplicación de la brutal fuerza del complejo industrial bélico y militar de la cruzada occidental de los grandes hegemones que obligan a asumir su verdad como única.

En particular deseo reiterar como hecho evidente una pérdida de la influencia educadora de los agentes tradicionales como la sociedad, la familia, los grupos de pares, la Iglesia y, especialmente, del aparato escolar, que se refleja en una crisis de legitimidad, liderazgo y pertinencia de los establecimientos-instituciones escolares la cual ha servido de excusa y bastión para atacar por mampuesto a la escuela como supuesta única responsable de la crisis de la educación y de la pérdida de valores.

1. La idea de crisis como lo estable

En estas permanentes y complejas transformaciones del mundo, la incertidumbre y el caos se apoderan de nuestras visiones tradicionales. No se puede exigir que estemos preparados para lo que no sabemos que va a suceder, ni nos podemos acoplar a unos cambios que todavía no han ocurrido en nuestras realidades, pero que ya los empezamos a sentir. En esta búsqueda de identidad, en ese querer ser como no somos, nos perdemos en el desconcierto, la duda y la incapacidad por salir de una crisis que, aunque

tiene causas propias y ajenas, es exclusivamente nuestra, por lo menos en su solución y aplicación. Valga el consuelo de expresar, que la crisis no solo es nuestra, es de todo y de todos, porque no hay un escenario, esfera, componente de la vida material o espiritual que no la padezca.

Rigoberto Lanz señala que la idea de crisis es de fundamentos y, en especial, de una cadena de conceptos fundacionales de esta Modernidad que están entrelazados con la idea de razón, entre los que se encuentran la idea de ciencia, la idea de progreso, la idea de sujeto, la idea de historia y, particularmente, la idea de educación.

Por eso, cualquier discusión sobre la educación se debe abordar desde la crisis, porque ésta se considera una hija privilegiada de la razón moderna.

A los latinoamericanos la crisis nos encuentra, paradójicamente, siempre en el mismo punto, pero, en otros tiempos y con otras circunstancias, quizás más graves y urgentes, que explican el permanente lamento por las oportunidades que no supimos aprovechar o que nos hicieron perder aquellos que nunca aparecerán como (co) responsables.

2. La pobreza como un primer contexto

Frente a esta situación, el panorama que presenta América Latina para estos tiempos no es nada halagador, si se trata de salir de la emergencia y las dificultades que nos impiden el recorrido hacia una existencia digna y más humana.

Las cifras crudas nos indican la brutalidad de más de 230 millones de pobres, el 43 por ciento de su población sufre la exigencia de una deuda externa superior a los 820 mil millones de dólares, después de haber pagado una cifra mayor que esa, sin haber resuelto aún los problemas de los sin techo y de los sin tierras ni semillas⁽¹⁾.

El crecimiento económico de los casi 500 millones de habitantes es, globalmente, inferior al 0,5%, muy lejos del 6% estimado como necesario. No olvidemos que en los últimos años la pobreza viene avanzando sustancialmente, ejemplo de ello lo vemos en países que hasta ayer eran ricos y estables, hoy sus niveles de pobreza son alarmantes⁽²⁾. Por ejemplo, en Argentina su tope de pobreza se ubica en un 50%. En Venezuela, el país petrolero más rico del subcontinente, su pobreza alcanzó en el año 2000 el techo del 82%, afortunadamente atacada desde ese año como política de Estado y reducida a un 32% en 2005, a través de un gigantesco plan socioeconómico de distribución social de la riqueza petrolera observado desde las llamadas "misiones sociales". Un último caso, Haití, su situación de pobreza crítica es de tal gravedad que podría



ser la primera nación del mundo en ser declarada en estado de desaparición⁽³⁾.

Hace pocos días un alto funcionario de la Organización de las Naciones Unidas destacaba que esta desigualdad en América Latina era de las más crueles del mundo, incluso, más profunda que la existente en los países del África y Asia.

De allí, entonces, que la inclusión no debe ser vista como una pretensión utópica, sino como una necesidad latinoamericana impostergable, en la que la educación y la escuela tienen un papel muy importante que jugar. El problema de la inclusión social no es sencillo, es más delicado de lo que se supone, porque, “tiene profundas raíces históricas, económicas y culturales... cuya superación demanda una profunda transformación de las sociedades afectadas por la desigualdad en la distribución de la riqueza y del conocimiento”. (Montero).

3. La exclusión desde la cotidianidad

Un aspecto que deseo remarcar es el referido al pensamiento distorsionado que sobre la exclusión se tiene y que opera como un obstáculo conceptual y de representación que enmascara la realidad y atenta contra la inclusión escolar.

Las diferentes expresiones que asume la exclusión las interiorizamos como un hecho natural, algo que ocurre porque sí, algo que debe suceder porque siempre ha ocurrido. Se convive con ella como un mal social en sí misma. Por las causas generadoras no se pregunta, tampoco por los entes responsables, es como si no existieran, pareciera no tenerse conciencia de ello.

La exclusión, así representada, forma parte de nuestra cotidianidad, de nuestro imaginario, de la misma manera que aprendemos a coexistir con un tubo de aguas negras roto que arroja su inmundicia frente a nuestra escuela sabiéndose que exponemos la salud de los niños y también la nuestra. De igual forma, convivimos como miembros de una comunidad educativa con los tableros destartados de una cancha de básquetbol inutilizada que nadie arregla, o con el bombillo quemado de un corredor de nuestra casa que nadie cambia, o el caso más emblemático de la desidia oficial observada en el reloj de pared de una oficina pública que detuvo su andar a las 5 y 20 minutos de un día que no se sabrá cuál fue, como tampoco se tiene idea de cuándo se hará la reparación, ni quien tomará



la elemental decisión de cambiarle la pila gastada para que el tiempo siga marcando las horas de una existencia que ocurre sin conciencia.

En estos ejemplos, se destacan dos aspectos, el hecho en sí que es omitido como tal por nuestra pérdida de conciencia, y un alguien denominado “nadie”, que designa al evasor de una responsabilidad que no asume, a un sujeto que existe, pero con seguridad está ubicado en la categoría de “los otros”, nunca en la de “nosotros”.

Estas situaciones reinventadas suceden en cualquier parte, y nos sirven para ilustrar que la exclusión y la evasión de responsabilidades son un hecho real que escapa a la mirada del colectivo, aun cuando lo tenga frente a sus ojos, porque el fenómeno está enmascarado y si es percibido es de manera deformada por una visión de dominación que admite lo existente acriticamente sin haberlo discutido jamás; así, en el caso de ser abordadas la pobreza y la miseria serán considerados como un accidente histórico. Particularmente en los establecimientos educacionales, para la mayoría de docentes, directores, personal de supervisión y la comunidad, en general, la exclusión pasa desapercibida, incapaz de plantearse como un fenómeno de naturaleza estructural altamente complejo, multiforme y de profundas raíces socioeconómicas, culturales e históricas.

La exclusión escolar, por su parte, expresada como deserción temprana, repitencia, desincorporación de la prosecución, éxodo y ausentismo; es representada en el imaginario de la escuela como un problema de naturaleza escolar, por tanto, explicada técnicamente como producto de la utilización de métodos didácticos inapropiados, carencia de recursos y equipos de apoyo didáctico, insuficiente formación profesional del educador o desactualización del docente, desinterés del sujeto escolar, poco involucramiento de la comunidad y la familia, edificaciones sin mantenimiento, etc. Aún cuando esas fallas se dan permanentemente no son las causas del fracaso escolar, coadyuvan sí a su profundización.

No es frecuente en la cultura pedagógica de la escuela plantear este fenómeno desde sus determinantes primarios como las responsables de crear condiciones desfavorables que imposibilitan una práctica pedagógica consustanciada con los fines de la educación y el desarrollo integral del sujeto.

La exclusión incluye una dimensión que engloba la pobreza, pero va más allá en tanto designa la dificultad para el desarrollo personal, la inserción sociocultural y el acceso a los sistemas preestablecidos por la sociedad.

Lo delicado del problema de la exclusión es que debilita los vínculos entre los individuos y el resto de la so-

ciudad. Estos vínculos son de carácter económico, laboral, personal, espacial. Cuantas más dimensiones abarca la exclusión de una persona, mayor es su grado de vulnerabilidad y menor efecto tendrá la intervención de la institución escolar y de otros agentes educacionales.

4. La inclusión

La definimos en el contexto de esta disertación, como un derecho que tiene todo ciudadano a disfrutar del beneficio de la riqueza de un país y a la incorporación a su producción, al acceso a una educación pública y de calidad, a recibir una atención médico-hospitalaria eficiente, a obtener un empleo digno, a conseguir un techo propio, a ser mirado y reconocido por el otro como un igual aunque sea diferente, a representar y ser representado en los órganos de decisión del país sin menoscabo de su condición social, y a juzgar y ser juzgado por una justicia oportuna, solvente y éticamente incuestionable. Evidentemente la inclusión asume el correlato de la reciprocidad en el compromiso del cumplimiento de los deberes y las obligaciones con el país y la sociedad, en general.



Cuando estos derechos están total o parcialmente confiscados y solo se les exige a los ciudadanos cumplir con las leyes y las normas, es decir, sus obligaciones, estamos hablando llanamente de exclusión, la otra cara de la inclusión, su negación.

La inclusión y la exclusión son dos realidades de un mismo fenómeno que se producen en la relación equilibrio-desequilibrio de la dinámica económica, social y cultural de una determinada sociedad que se ubica en un espacio y en un tiempo.

5. La escuela que conocemos

Dentro de este entramado de causas, circunstancias, rupturas, efectos, confusiones, desencantos, crisis, soluciones nunca planteadas, fracasos no pensados, etc., ahora nos referiremos a la escuela como institución educacional, independiente de la naturaleza del establecimiento (escuela, liceo, instituto, universidad) encargado de administrar un tipo de educación: la escolarizada, la cual está indefectiblemente vinculada a otras formas de educación no formal, que se generan por la intervención de otros agentes que no pertenecen al aparato escolar, y que, incluso, hoy tienen una mayor y más profunda influencia en la forma-

ción del ciudadano, valga el caso mencionar la presencia voraz del satánico mercado y sus efectos comerciales y publicitarios o la de Internet y su influencia en la configuración de una sociedad cada vez más informatizada.

Hoy nos encontramos con una escuela observada desde dos miradas. La primera, la percibe como una institución seriamente descalificada por un sector que le reclama la pérdida de liderazgo y vigencia frente a nuevos actores educativos, le atribuye incapacidad para estar al día con los adelantos de la ciencia y la tecnología, le señala la indolencia e indiferencia para acogerse a los dictámenes de la gerencia moderna y la tecnología educativa. Así mismo, le cuestiona por su retraso para adecuarse a los postulados de la escuela neoliberal, furiosamente planteada en la última década del siglo XX. Aquí remarco un hecho curioso ocurrido en Venezuela en las décadas de los sesenta, setenta y ochenta: un sector importante de quienes recibieron los beneficios de una escuela pública, popular, democrática y laica, pudieron ascender gracias al conducto de la movilización social que ella provocó; paradójicamente, hoy, en buena parte de la clase intelectual y dirigente de la resistencia política de entonces, son quienes la cuestionan, exigen su desaparición como tal, o solicitan su privatización para hacerla más efectiva valga decir que no genere retrasos ni conflictos en la prosecución académica hacia una titulación, que seguramente será la de sus hijos.

Es obvio que, hoy ya no hay tantas oportunidades de ascenso social como en el pasado, pero el hecho de que exista crisis de empleo, subempleo o exigencias de nuevas ocupaciones que requieren diferentes saberes técnicos y competencias profesionales de un currículum altamente dinámico, abierto y hecho a la medida de las demandas del empleo rápido y furtivo no es por culpa de la escuela pública; recordemos que ella siempre se ha comportado como ejecutora de políticas educativas de los sectores que han ostentado el poder.

Con esta afirmación no estoy exonerando de responsabilidad histórica a la escuela pública como causa y efecto a la vez de la crisis de la educación, pero es imposible siquiera admitir que podamos encontrar en el entramado de la sociedad, una institución, cualquiera sea su naturaleza, que se encuentre saludable, si la propia sociedad está enferma, profundamente enferma de exclusión.

La escuela no se renueva por generación espontánea, ella siempre ha estado supeditada a las fuerzas instituyentes externas de los poderes políticos y económicos, y si no, cómo se explica la proliferación de establecimientos de educación privada en todo el sistema educativo a lo largo de los últimos 30 años. No podemos olvidar que el sentido y la dirección de la democracia real permea de significaciones, códigos y símbolos a sus instituciones, especialmente a las escolares. Recientemente, el embajador Jorge Valero, representante de Venezuela ante la OEA con motivo de la



discusión de la Carta Social para las Américas, decía que “tenemos democracias electorales, democracias que reducen la participación ciudadana a los procesos comiciales, democracias sin pueblo, por tanto mostramos democracias sin proyectos incluyentes que tiendan a reducir o eliminar la pobreza”.

En una sociedad donde existan pobres, como en nuestros países, tendremos una democracia empobrecida; y, una democracia sin justicia social es una democracia inviable. Entonces, ¿de cuál democracia hablamos y a qué escuela nos referimos?

Una educación empobrecida tendrá escuelas pobres, escuelas para ciudadanos sin carta de ciudadanía; los ricos buscarán sus escuelas privadas que les brinden a sus hijos las oportunidades educacionales que a los primeros se les niegan. ¿Es sensato acaso que sigamos pidiéndole más a nuestras ya debilitadas escuelas públicas que los políticos y sus políticas dejaron depauperadas y sin capacidad de respuesta por la aplicación de medidas que reducen la inversión en educación por considerar que eso es gasto público que no genera ganancias ni retorno del capital?

Un segundo enfoque sobre la escuela sostiene, y esa posición refiere a la escuela como institución debe ser reafirmada por una nueva y desafiante forma de institucionalización que legitime su condición de espacio público necesario e, inclusive, recuperable, porque es el único lugar socio-cultural del sistema donde tienen cabida la esperanza y la posibilidad de correr la arruga de la exclusión, dando oportunidad al sujeto individual de su salvación temprana, no queriendo en modo alguno afirmar que ella sea una panacea divina, al contrario, ella, sin proponérselo, ha estado históricamente involucrada con la exclusión y con la reproducción social por ser la institución educativa más hegemónica de la modernidad, como lo señala la institucionalista argentina Lucia Garay.

6. La escuela inclusiva en contexto real

La inclusión social es un derecho natural del sujeto que proviene de su condición gregaria; como derecho humano debe estar garantizado. Nuestra defensa a contracorriente de la escuela supone una política de Estado y el replanteamiento de una escuela que en su proyecto institucional mantenga adentro a los que están, que incorpore a los que no han estado y a los que estuvieron alguna vez, y que se convierta en garante de una atención integral brindando oportunidades educacionales donde la vida institucional y afectiva tenga sentido y cuya importancia evite o minimice el efecto recurrente del fracaso escolar temprano.

No olvidemos que los niños provenientes de los circuitos de miseria que se escolarizan serán potencialmente los excluidos del sistema escolar de mañana por su alto grado de vulnerabilidad. La escuela no debe seguir certificando en sus estadísticas la disfunción social del retraso escolar, la repitencia y la expulsión de las aulas.

El niño de condiciones socioeconómicas precarias que ingresa al aparato escolar no se considera “incluido” porque esté matriculado. Ingresa en desigualdad de oportunidades frente a los verdaderamente integrados que provienen de los circuitos sociales de excelencia. Su ruta a través de la larga y sinuosa travesía de la escolaridad no está garantizada, está llena de múltiples problemas de procedencia exógena que debe sortear para mantenerse en la prosecución, lo cual no es condición suficiente ni necesaria para garantizar el éxito académico. Estos factores exógenos son de naturaleza estructural y la escuela no tiene ningún control sobre ellos, entiéndase: la alimentación, la salud, el empleo, la vivienda, la seguridad social y la estabilidad familiar, entre otros.

7. El perfil de una escuela promotora de inclusive posible

No hay escuelas inclusivas ni excluyentes en sí mismas, existen escuelas más propensas a acentuar la exclusión que otras, como existen escuelas proclives a fortalecer la integración creando y manteniendo ex profeso las condiciones pedagógicas, socioafectivas y de atención integral básicas.

Una escuela promotora de inclusión escolar se define, a nuestro criterio, cuando se compromete políticamente a través de un proyecto académico de escuela de inspiración socio-política que objetive el flagelo de la exclusión y lo revierta en la filosofía institucional del establecimiento a través de la planificación institucional que se trasvasará a los planes de acción del trabajo académico que ya no quedarán reducidos al aprendizaje de saberes disciplinares, sino que traspasarán otros ámbitos para apreciar lo plural como natural y trascendente, y enseñar a aprender a vivir la diferencia ubicándola como fuente de riqueza y como valor.

La escuela inclusiva al estar conciente de que la educación no puede alcanzarse solamente desde su ámbito físico y conceptual, busca la cooperación y la integración necesarias de toda la comunidad y de otros agentes institucionales educativos formales y no formales que ejercen su acción educadora, en una suerte de alianza estratégica.

Este proyecto propone definir políticas y acciones que apunten en dos dimensiones diferentes pero complementarias del proceso educativo.

La primera dimensión, de inspiración política, refiere a una escuela inteligente que en su cultura pedagógica admita como esencial que la educación si bien es abordable desde lo escolar en su dimensión pedagógica, es un hecho económico, social, cultural, pero fundamentalmente político. La escuela no se desempeña de manera neutral y apolítica, por ello es necesario superar la falsa neutralidad y asumir la actuación pedagógica de manera intencionada y conciente. No olvidemos que la escuela siempre ha estado comprometida con un tipo de sociedad, de hombre y de saberes, en los que la exclusión y la inclusión nunca fueron temas de interés en su agenda diaria, semanal, mensual o anual. Tampoco es casual que la dimensión política esté excluida del discurso del currículum escolar y se encuentre censurada desde los saberes académicos y disciplinarios tratados en el aula y en otros ámbitos educacionales.


Desde esta perspectiva se intenta superar el problema ideológico de la representación mental que desde la escuela se tiene de la exclusión como un hecho natural y social que no es de su incumbencia. La escuela pensada políticamente desde esta mirada crítica se transforma en la práctica y se compromete históricamente con los excluidos, asumiendo la inclusión como un deber patriótico y una contribución conciente a participar de manera protagónica en la solución del flagelo de la desigualdad, sin esperar soluciones provenientes de los otros, que al final, serán los sujetos sin nombre porque el término “nadie” denota inexistencia de una persona o de responsabilidad asumida como se indicó anteriormente.

La segunda dimensión, de inspiración académica, exige a la escuela gran autonomía de acción y capacidad de autointervención para abordar pertinentemente los problemas escolares que le son propios y que están dentro de su ámbito; por ejemplo, la mala praxis pedagógica, la reorientación con sentido formativo de las estadísticas de rendimiento escolar, la aplicación de una concepción de evaluación formativa que extinga la perversa práctica de la evaluación que sentencia y castiga los rendimientos considerados “no deseados”, que asuma la educación permanente como el gran espacio de los maestros y profesores para el reencuentro la comunicación, el fortalecimiento de los vínculos con el proyecto institucional y la búsqueda de soluciones pensadas dentro del colectivo. En síntesis, se trata de convertir la escuela en el lugar socio antropológico de discusión y deliberación crítica con sentido existencial de la institución y de trascendencia de un colectivo consciente, participativo y responsable de sus actos consigo mismo y con los demás. En este espacio de diálogo los estudiantes no pueden seguir siendo los de piedra, son en esencia el faro que guía la práctica pedagógica.

Por otra parte, la escuela inclusiva para fortalecer su acción integradora exige de las universidades e instituciones de formación inicial la preparación integral de un

profesor con gran sensibilidad social, más comprometido con la realidad socio-cultural cuyos saberes pedagógicos, académicos y disciplinarios, actitudes y valores le consustancien con una formación como lo plantean “Martínez y Tiana”, para generar las condiciones que promuevan en el alumno aquellas capacidades que le permitan gestionar la complejidad y el conocimiento que la vida en la sociedad de la información y en la diversidad plantean, es decir, un profesor que esté formado para gestionar lo que es complejo, que responda a las necesidades de la sociedad del conocimiento, para vivir en convivencia; pero, además, y es lo sustancial, desde la perspectiva de una formación incluyente que esté políticamente preparada para comprender y abordar desde la ética, la solidaridad, la cooperación, el compromiso, la tolerancia, el desprendimiento, al flagelo de la exclusión que se mide por los índices de pobreza, miseria y hambre.

Dentro de esta dimensión que recrea a la institución en la dirección de contribuir a revertir la exclusión es fundamental replantear la concepción tradicional que se tiene del educador fabricante por acompañante y facilitador de oportunidades educacionales. Asimismo, transformar la representación de individuo escolar por sujeto escolar y definirlo como el centro y eje de la acción pedagógica, reconociéndole su estatuto de otro y respetando su capacidad para decidir en su historicidad escolar la ruta, la brújula, el mapa y la bitácora de su trayecto hacia un destino donde haya un lugar para él. Este acontecimiento educacional se logra a través de uno de los papeles más delicados, sublimes y excelsos de la educación que, a decir de Armando Zambrano, representa, “la tarea más difícil ya que se trata de hacer que el otro se convierta en actor de su propio destino, para la cual el docente en su capacidad metodológica, le sabrá mostrar su camino”, contribuyendo así a la búsqueda de la siempre y nunca encontrada libertad perdida, jamás para ofrecerle la mismidad para sobrevivir en la desesperación y la violencia como la indicó Alain Touraine en el epígrafe leído al iniciar esta disertación.

Finalmente, y con esto termino mi intervención, la educación pensada en el plano de una escuela cuya cultura pedagógica se autodefine en sus propósitos, principios, valores y planes de acción, como promotora de inclusión, es aquella que ayudaría al sujeto incluido, en palabra de Philippe Meirieu, a acompañarle a un acto nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo”. 

* Miembro del personal docente y de investigación activo del la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, desde Junio de 1975. Profesor Titular y docente activo de pregrado y posgrado. Coordinador del Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente y del Seminario Venezolano de Educación Matemática. Director-editor de las publicaciones: *EDUCERE, la revista venezolana de educación*, de la Facultad de Humanidades y Educación, y *EQUISANGULO, la revista Electrónica Iberoamericana de Educación Matemática*.



Notas

⁽¹⁾En el mundo mueren 900.000 niños al mes equivalente a 1200 niños que fallecen por hora. (Diario VEA, Caracas, 10-09-05, pág. 24)

⁽²⁾ En EEUU existen 37 millones de personas pobres y 45 millones sin seguro médico, es decir, el 12.45% de los 297 millones de habitantes viven por debajo del umbral de pobreza.

⁽³⁾ Casi la mitad de la población mundial sigue condenada a una existencia precaria, con menos de 2 dólares por sustento, según lo observado por la Organización Internacional del Trabajo en un informe destacado por el Diario El Clarín de Buenos Aires.

Bibliografía

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (2003). *Inclusión social en América latina. Experiencia y lecciones* (borrador de trabajo). Recuperado el 20 de julio de 2005 en <http://www.bid.org>.

CONSEJERÍA DE TRABAJO Y POLÍTICA SOCIAL. REGIÓN DE MURCIA (s/a). *Programa de acompañamiento para la inclusión social: Favorecer los procesos de inclusión social desde las entidades locales*. Secretaría de Acción Social. Recuperado el 20 de julio de 2005 en http://www._____.

Diario Vea. Caracas 19-09-05, pág. 24

Diario El Clarín. Buenos Aires. 19-03-05, pág. 19.

Garay, Lucía. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Programa de Análisis Institucional de la Educación.

Gonzalo Vega, Morelis. (Junio/2005). Los infocentros venezolanos. ¿Un esfuerzo de inclusión social? *Revista de Derecho Informático*. N° 083. s/c. Recuperado el 30 de septiembre de 2005 en http://www.alfa.redi.org/rdi_articulo.shtml?x=939.

Lanz, Rigoberto. (2005). El arte de pensar sin paradigmas. La educación en el banquillo. En *EDUCERE*, 9(30), 350-353. Mérida-Venezuela. Julio-Sept.

Martínez, Miguel y Alejandro Tiana. *Educación, Valores y cohesión social. Taller N° 2. Calidad de la educación e inclusión social*. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-O.E.I. Recuperado el 30 de septiembre de 2005 en <http://www.ibe.unesco.org>. (Organización de talleres).

Montero, Ernesto. (2003). ¿Motor de la inclusión social? En *Trabajadores*. Órgano de la Central de Trabajadores de Cuba. Disponible en <http://www.trabajadores.co.cu> y <http://www.trabajadores.cubaweb.cu>.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS. XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y Gobiernos. (2003). *La Inclusión social como motor del desarrollo*. Nov. 14, 15. Santa Cruz de la Sierra. Bolivia.

Payne, Michael. (Comp.) y otros (2002). *Diccionario de Teoría Crítica y Estudios Culturales*. Buenos Aires: Paidós.

Terren, Eduardo (2005). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. La Coruña: Los libros de la catarata.

Valero, Jorge. (2005). Hay que cambiar el concepto de democracias sin pueblo. En *Diario VEA*. Caracas. 30 agosto/2005. p.18.

Zambrano L., Armando. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación docente*. (2005). 2da. Edición. Cali: Artes gráficas del Valle.

_____. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber. Aportes desde las ciencias de la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

educere
la revista venezolana de educación

9110
aniversario

Calidad artística
en el diseño y diagramación
de sus contenidos y portadas

