

Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad.

Abolir las fronteras, los eufemismos y los estigmas

*Norberto Boggino
Pablo Boggino*

Resumen

El núcleo de este trabajo tiene como finalidad la construcción de una escuela para todos. Se analizan críticamente las políticas de integración y sus limitaciones, a partir de brindar dos herramientas conceptuales que posibilitan otra mirada de la problemática: la accesibilidad universal y la complejidad de todos los acontecimientos sociales. Se postula terminar con lecturas e intervenciones desde lógicas excluyentes, como la lógica de la frontera, que separa, excluye y deja de otro lado a determinados colectivos humanos; para pensar e intervenir desde una lógica inclusiva, desde la lógica de la accesibilidad universal. A la vez que se termina con toda designación estigmatizante, se reconocen las diferencias (sociales, culturales, subjetivas) y los límites (orgánicos), y se interviene a partir de las fortalezas, y no del déficit.

Palabras clave: lógica de la frontera – exclusión – integración – accesibilidad universal.

Summary

The core of the paper aims to build a school for everybody. Integration policies and their limitations are analyzed critically, after providing two conceptual tools that enable another look at the issue: universal accessibility and complexity of all social events. We propose to end with readings and interventions from exclusionary logics, as the logic of

the border that separates and excludes certain human groups; to think and act from an inclusive logic, the logic of universal accessibility. While it ends with all stigmatizing designation, recognize differences (social, cultural, subjective) and (organic) limits, and intervention from the strengths, and not the deficit.

Keywords: logic of the border – exclusion – integration – universal accessibility

1. De la lógica de la frontera a la lógica de la accesibilidad universal

1.1. Hacia la construcción de espacios sin fronteras

Desde que nacemos el mundo nos presenta una multiplicidad de espacios delimitados por *fronteras*, con adentros y afueras, integrados y des-integrados, incluidos y excluidos, estudiantes con y sin problemas escolares. Fronteras que separan un país del otro, fronteras que separan el propio habitat con el del vecino, fronteras que separan a niños/as, adolescentes y adultos sólo por ser diferentes, fronteras que separan, excluyen y dejan *del otro lado* a un determinado colectivo humano. Nacemos en un mundo minado de fronteras: orgánicas, étnicas, sociales, culturales, institucionales, etc.

Tenemos que trabajar en la construcción de nuevos espacios que no excluyan y que contengan; espacios sin fronteras que posibiliten re-conocer las *diferencias* (culturales, sociales, etc.) y los límites (orgánicos), y valorarlos desde la positividad, potenciando sus fortalezas. Tenemos que trabajar por la construcción de un espacio donde quepan todos y todos tengan acceso a la escuela y, particularmente, a la información, al conocimiento, a la socialización, etc. La *lógica de la accesibilidad* propone así la construcción de bases para el sostenimiento de espacios institucionales, sociales, etc., donde la equiparación de los derechos sea posible.

En este marco, la existencia de la *diferencia* deja de ser un signo negativo para ser valorada desde su positividad. Es obvio que existen diferencias de todo tipo, pero son sólo eso: diferencias. Y, si las diferencias existen, no podemos menos que re-conocerlas y trabajar con ellas, pero a partir de percibir lo positivo de las mismas o, en otros términos, percibir el potencial intrínseco en cada uno de estos sesgos diferenciales y trabajar a partir de éste (y no percibir las como un déficit).

Si ante la primera dificultad en el proceso de construcción de conocimientos, el recurso se sostiene en la necesidad de la inmediata intervención de un agente externo (“integrador”, por ejemplo), o de acciones tendientes a la “inclusión”, hemos de estar “condenando” a este estudiante desde el inicio, y ubicándolo en el margen de dicho proceso. Si las primeras intervenciones institucionales se sostienen desde una lógica excluyente, no habrá posibilidades de construir espacios desde la *lógica de la accesibilidad universal*. Los espacios han de quedar sostenidos así sobre la base de la *lógica de la frontera* que separa, discrimina y excluye.

1.2. Re-conocer el límite y las diferencias desde la lógica de la accesibilidad universal

Esta primera instancia de re-conocimiento constituye un momento tan necesario como positivo. Necesario, ya que nos posibilita no quedar atrapados en el par dicotómico (adentro-afuera) determinado por la frontera; y positivo, en tanto el movimiento mismo de la de-limitación y el re-conocimiento de la diferencia y/o del límite, ha de generar la apertura del espacio para estructurar las intervenciones en el aula y en la escuela, donde las posibilidades y las imposibilidades han de interactuar en los procesos en curso. Espacio regido por la *lógica de la accesibilidad universal*, lógica que ha de ser el principio rector de esta propuesta.

En este sentido, la lógica de la accesibilidad universal y la lógica de la frontera se contraponen en la forma de entender y de abordar el límite y las diferencias, cualquiera sea su génesis.

El no re-conocimiento del límite, la no de-marcación de la diferencia, conlleva instaurar la intervención y el modo de abordar la tarea en un terreno difuso, donde los objetivos y las metas se propondrán para todos iguales, se tendrán que realizar de la misma forma y durante el mismo tiempo –como si esto fuera posible– y, por lo tanto, no se podrán atender las diferencias (culturales, sociales, etc.) ni los límites (sensoriales, frutos de un síndrome, etc.).

La consecuencia de un posicionamiento sobre estas bases, implica la generación de un terreno fértil para el desarrollo de frustraciones y fracasos (escolares y sociales), tanto para el estudiante como para el docente. Frustraciones y fracasos basados en el no cumplimiento del ilusorio rumbo “común” hacia el ideal preestablecido.

A nivel del contexto inmediato, –compañeros, comunidad educativa, etc.–, la construcción de estigmas y pre-conceptos ha de acentuar y profundizar la problemática, terminando por transformar el límite en frontera infranqueable.

En otros términos, un límite de un estudiante (sensorial, por ejemplo), tendrá que ser re-conocido y saber que opera como una limitación ante determinadas situaciones escolares o sociales; de lo contrario dicha limitación se ubicará como una *barrera* infranqueable y quedará dicho estudiante, por acción u omisión, del otro lado de la frontera (excluido, des-integrado, con “problemas en el aprendizaje”, etc.) y, consecuentemente, será estigmatizado como un estudiante con “problemas” o con “NEE”. En cambio, desde la lógica de la accesibilidad universal se propone como un primer movimiento, el re-conocimiento de esta limitación, como una instancia de análisis a partir de la cual se reconocerá dicha limitación, pero las intervenciones no partirán desde ella sino desde sus fortalezas, potenciándolas. Lo mismo ha de ocurrir con las diferencias que tendrán que ser re-conocidas, pero no como marcas que lo excluye sino como un rasgo más de su subjetividad que puede aportar al aprendizaje, por ejemplo, al traer otros conocimientos, otras miradas, etc., que enriquecen la tarea.

Es así, que desde la lógica de la accesibilidad para todos, es trascendente el lugar desde el que cada agente educativo ha de significar esa limitación o esa diferencia.

1.3. No transformar los límites y las diferencias en “problemas escolares”

Las diferencias y los límites pueden ser de las más diversas y, no pocas veces, operar como *barrera* al conocimiento, a la socialización, etc. En el caso de los estudiantes que asisten a la escuela, nos encontramos con los denominados “problemas de integración”, estudiantes con diversos “problemas escolares”, etc. Pero lo que se nos impone es la pregunta acerca de si son “problemas” de los estudiantes, o si dicha designación es creada socialmente y se instala como representación social que nos hace percibir a los estudiantes con ciertos “problemas”, que nos lleva a focalizar la tarea en el límite (motriz, por ejemplo) y no nos permite re-conocer lo positivo ni su potencial.

Es aquí donde se impone la pregunta acerca de la génesis de estas diferencias y, principalmente, del proceso de construcción o transformación de éstas en “problemas escolares”.

Es por esto que proponemos la necesidad de la instauración de un posicionamiento analítico y crítico en las distintas instancias institucionales que nos posibilite indagar y de-construir, acerca de cuánto hay de propio del estudiante y cuánto de construcción social, institucional o cultural en cada una de esas diferencias que se presentan como “problema” en el aula, o en el simple transcurso por los carriles “normales” de la vida de cada niño/a, joven o adulto.

Este primer re-conocimiento acerca de la génesis de la diferencia y/o del límite, habilita a pensar que estos han de tener sentido, en gran parte, por el peso impuesto por la construcción social que la propia sociedad, la escuela, la familia, etc., hacen de ella.

Este punto de partida que proponemos y que se presenta como primer movimiento a realizar, es un movimiento analítico y de-constructivo que tiende a alejarnos del establecimiento y la consolidación de las fronteras, para posicionarnos en un trabajo que partiendo del re-conocimiento del límite y/o de la diferencia, desarrollemos la labor en el terreno del potencial de las posibilidades y las fortalezas de cada estudiante.

El límite operará en un doble movimiento: haciendo visible y presente la limitación a la vez que habilitando un potencial campo de posibilidades.

1.4. Abolir la frontera y re-conocer las barreras

La *frontera* es arbitraria e impuesta; sus propósitos se consolidan en el reforzamiento y sostenimiento de las diferencias, abriendo un terreno fértil para el surgimiento de las estigmatizaciones y el reforzamiento del déficit.

La frontera opera exigiendo requisitos, cumplimiento y adaptación, para que *del otro lado* se apruebe su traspaso.

La lectura y el posicionamiento que adopte el docente (o la institución) con relación al límite y la diferencia, determina si las intervenciones han de centrarse en la edificación de barreras o en la construcción de estrategias habilitantes, que potencien la constitución subjetiva y el aprendizaje y, consecuentemente, el desenvolvimiento en el marco institucional y en otros espacios sociales.

En imposible plantear la accesibilidad sin referirnos a las barreras. *Barrera* en tanto obstáculo que se presente en la acción y/o el pensamiento, y que puede “*bloquearnos, frenarnos, alejarnos de nuestros objetivos, cansarnos, limitar nuestras oportunidades, restringir nuestra capacidad de expresarnos o canalizarnos en una dirección determinada, normalmente determinada por otros*” (CCEPLAN, 2003: 20).

Todos los estudiantes pueden “tropezar” con barreras en el acceso a la información, en la construcción de conocimientos y/o en los procesos de socialización, y las consecuencias pueden llegar, incluso, a ubicarlos *del otro lado* de la frontera (en el marco de una concepción tradicional), y generar “NEE” o “problemas escolares”. Paradójicamente, la incapacidad de la sociedad o de la institución educativa para eliminar barreras es sintomática y está en relación a las políticas de exclusión. Por ello, y para que los espacios institucionales sean verdaderamente para todos *es imprescindible correrse desde la lógica de la frontera hacia la lógica de la accesibilidad*; a la vez que reconocer las diferencias y los límites. Un límite que no supone hacer caer todo el peso sobre quien lo posee sino que tendrá que relativizarse y pensarse desde la *complejidad* y en el marco institucional, donde éste será sólo uno de los componentes de la trama de producción de conocimientos.

La labor docente tendrá que plantearse, consecuentemente, en el marco de la complejidad y de la accesibilidad universal, y no a partir del límite individual o de las diferencias pensadas como déficit.

Desde una mirada tradicional, la frontera demarca a aquello que está de un lado y del otro, a los que tienen acceso sin mayores inconvenientes y a aquellos que se encuentran con barreras “infranqueables”. En una escuela donde las políticas y las prácticas estén sostenidas desde la lógica de la frontera, nos encontraremos con estudiantes que tienen acceso al conocimiento y con estudiantes con “problemas en el aprendizaje”, con estudiantes que logran socializarse según lo esperado y otros que tienen “problemas en sus comportamientos”, etc.

La construcción de propuestas y políticas de accesibilidad para todos en el ámbito institucional, es el desafío planteado ante esta forma de posicionarse con respecto a la diferencia y el límite.

Los posicionamientos respecto a la frontera dependen directamente del modo de comprender la diferencia y el límite, y de los modos de operar ante esta.

La abolición de las fronteras ha de comenzar a sostenerse partiendo del re-conocimiento de las *barreras*, entendidas como construcciones sociales asentadas sobre una diferencia o una limitación individual. En este sentido, el

re-conocimiento de la *limitación* (fruto de una “discapacidad”, por ejemplo), es el lugar desde donde se ha de partir, pero no el lugar desde donde han de sostenerse las intervenciones y el trabajo institucional.

Se trata de una de-construcción que entienda a las limitaciones y a las barreras como construcciones, que operen en un contexto donde los conceptos han de re-conocerse en constante cambio e interrelación con sus entornos y con la subjetividad de los estudiantes.

1.5. Visibilizar y valorar positivamente los límites y las diferencias

Las diferencias y los límites existen y no pueden ni deben borrarse ni invisibilizarse; pero definitivamente hay que terminar de equipararlas con un déficit, y señalar como punto de partida a las fortalezas. Si un estudiante es ciego no tenemos por qué negarlo ni minimizarlo, pero ese estudiante no es solamente ciego ni fundamentalmente ciego. ¿Por qué no rescatar las fortalezas del mismo y dejar de poner énfasis en su límite? ¿Por qué no leer sus producciones desde sus fortalezas y potenciar al máximo sus reales posibilidades de aprender?, por ejemplo. Podemos partir del reconocimiento de lo positivo de las diferencias, de lo que pueden realizar y del modo en que lo pueden hacer, aunque sin negar el límite que lo puede llevar a transitar, en algunos aspectos y en ciertos momentos, por un camino diferente a algunos de sus compañeros; pero también es cierto que cada estudiante realiza su propio camino, realiza caminos distintos a los otros.

Del mismo modo en que década tras década y durante siglos, se ha intentado encontrar alternativas políticas, institucionales, pedagógicas y didácticas para que los estudiantes sin estigma logren acceder al conocimiento de mejores formas. ¿Por qué no intentar la construcción de una institución que permita el acceso para todos, visibilizando los límites y valorando positivamente las diferencias?

El límite impuesto por una “dificultad sensorial” existe, ahora bien, si nuestras acciones, estrategias y posicionamientos han de proponerse en el terreno demarcado por esa limitación (sensorial en este caso), operaremos indefectiblemente con la ilusión de hacer que esta “dificultad” desaparezca o se minimice, con la ilusión de “integrarlo”. Estaremos trabajando en el terreno del déficit e imposibilitados, por lo tanto, a desarrollar acciones que potencien las posibilidades que cada sujeto ha de tener. Es allí donde las adaptaciones entrarán en escena con el propósito y la ilusión de eliminar y superar el déficit y lograr la “equiparación”.

Las acciones y estrategias, planteadas en estos términos, han de dirigirse indefectiblemente a una objetivización del sujeto sobre el que recae la limitación sensorial y, como consecuencia de esto, este sujeto ha de ser reconocido por sus pares por su “dificultad”, en primera instancia, llegando incluso en algunos casos a consolidarse como estigma. Muy distinta se plantea la situación si se

formulan acciones y políticas estratégicas que se anticipen y procuren ir “más allá” de los límites, de la dificultad sensorial como tal, por ejemplo.

Una institución pensada desde la lógica de la accesibilidad ha de anticipar sus intervenciones, incorporar y construir acciones y principios que contemplen la existencia y la convivencia con la diferencia y el límite (más allá de la presencia y existencia real).

Una institución accesible tenderá a socavar los principios que sostienen los parámetros (binarios) de normalidad-anormalidad, para considerar a los estudiantes como sujetos de derecho y anclarse en principios superadores enmarcados en los Derechos Humanos.

Una institución que opere desde la lógica de la accesibilidad, promoverá la generación de instancias críticas y de interpelación de las lógicas y formas pre-establecidas respecto de las diferencias, interpelando a todos y cada uno de sus actores sociales, intentando así sostener el principio rector de una institución educativa accesible y sin fronteras, y que la diferencia sea considerada como un valor.

La educación de estudiantes en instituciones regidas por la lógica de la accesibilidad ha de determinar las bases de una sociedad erigida sobre una lógica superadora de la operatoria dual (normal/anormal). La lógica de la accesibilidad ha de comprometer a todas y cada una de las subjetividades intervinientes en la construcción de una sociedad donde diferencia y límite deje de ser frontera.

Por ello proponemos la construcción de una escuela para todos, respetando y atendiendo las diferencias, reconociendo los límites pero no abordándolos individualmente ni ubicarlos como punto de partida de las intervenciones. Una institución sin fronteras que separe y deje del “otro lado” a un colectivo social determinado.

En este marco, ¿por qué no construir una institución sin fronteras en vez de transitar por los caminos de la “anormalidad” (normalidad), e ir “salvando o liberando” las barreras cuando se presenten?, ¿por qué no construir una escuela accesible para todos?

2. De la “integración” e “inclusión” a una escuela accesible para todos

2.1. Concreción de políticas y prácticas efectivas de “integración” e “inclusión” en la escuela¹

En Latinoamérica, en general, las reformas constitucionales realizadas durante los últimos cincuenta años, y las leyes que han adherido a declaraciones

¹ Este ítem se funda en lo planteado por Skliar, Gentili y Stubrin (2008: 04) en “*El derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidades*”.

y documentos de organismos internacionales (UNESCO, OEA, etc.), han incluido el derecho a la educación para todos².

No obstante, la falta de voluntad política y, consecuentemente, de financiamiento, se ubican como dos de las causas más relevantes respecto a la insuficiencia de las acciones específicas y efectivas; lo que trajo aparejado, en general, que lo enunciado en la legislación y en los tratados a los que adhirieron y acordaron estos países, no haya superado lo meramente formal y discursivo y, en el mejor de los casos, se hayan implementado políticas de “inclusión” e “integración” insuficientes y contradictorias.

En este marco y como plantean Skliar, Gentili y Stubrin (2008), cuando el marco jurídico-político pasa a ser la única expresión de la necesidad de una *educación para todos* y de una *educación accesible*, las consecuencias efectivas no dejan de generar formas de *inclusión excluyentes*³, ya que la “inclusión” y la “integración” pasan a ser visualizadas como un esfuerzo indeseable e impropio, o imposible de realizar por parte de los agentes educativos de la escuela común, y para los agentes de la escuela especial que colaboran con los primeros.

De hecho, si bien en los últimos veinte años se produjeron cambios importantes, fundamentalmente, en la actitud de los docentes, en general no se realizaron cambios sustanciales en las prácticas y, en todo caso, *el mismo sistema que excluye toma la posta de la “inclusión” y la “integración” pero continuando con políticas de orden, disciplinamiento y control*. O los circuitos de exclusión se desplazan, en buena parte, de la escuela especial a la escuela común, quedando circunscriptos al interior de esta última e invisibilizándolos bajo categorías conceptuales como las “NEE”, por ejemplo.

Las prácticas más comunes que se realizan están fundadas en el principio de “integrar” a los estudiantes con “NEE” a la escuela común. Y, en este sentido, las profesoras de educación especial y otros profesionales del “equipo integrador”, se desplazan a la escuela común para co-laborar con éstas en torno a casos puntuales y en tiempos acotados y determinados. Prácticas que no excluye la labor realizada en las escuelas especiales, incluso en muchos casos, con población que tendría que estar dentro del colectivo que asisten a la escuela común, según estos postulados.

En suma, se trata de políticas y prácticas que fueron generando un imaginario escolar y social de “integración” y de “inclusión” educativa de estudiantes a la escuela común; pero un imaginario fundado en la lógica de la frontera, que separa, discrimina y excluye.

² Los documentos fundantes de estas políticas y, particularmente, de la inclusión, al menos en términos formales, son los siguientes: la *Conferencia mundial sobre educación para todos* (Jomtien, 1990. UNESCO); la *Convención sobre los derechos del niño* (1989), y la *Declaración de Salamanca* (1994).

³ Es un concepto planteado por Skliar, Gentili y Stubrin (2008) en el artículo citado anteriormente.

2.2. Accesibilidad universal y escuela para todos

El problema de fondo no pasa por la voluntad y las decisiones de los agentes educativos sino por la falta de políticas estructurales y sistemáticas, en tanto políticas de Estado a mediano y largo plazo. Políticas de Estado que no pueden quedar acotadas, a su vez, a las políticas educativas sino que, necesariamente, tienen que comprender cambios importantes en las políticas económicas y sociales.

Las acciones aisladas sólo pueden palear situaciones o casos particulares, aislados; pero lo que tendría que asumirse es un fuerte compromiso desde el Estado, sostenerse en el tiempo durante los gobiernos (de turno) y otros sectores de poder, para generar cambios estructurales que posibiliten abrir caminos hacia la construcción de una *escuela accesible para todos*.

No son pocas las prácticas y políticas educativas que pudieron percibirse como utópicas en otros momentos históricos y que hoy son realidad. Si bien la construcción de una *escuela para todos*, sin exclusiones y donde todos tengan *acceso* a la misma, a la calidad académica y a la socialización en el marco del pluralismo cultural puede parecer una utopía, no podemos dejar de generar teoría que indique el “norte” que tendríamos que seguir y apostar para su realización, aún si las condiciones coyunturales fueran adversas; porque las coyunturas cambian y, mucho más con la lucha y el accionar de todos/as quienes apuestan a una *escuela accesible*, tal como ocurre en este momento histórico.

Lo que (suponemos) puede costar comprender es la construcción de una escuela para todos, y dejar de preguntarnos acerca de cómo “integrar” o “incluir” a un colectivo humano a la escuela común; y de cómo dejar de designar y estigmatizar a dicho colectivo, y comprender a todos, aceptando las diferencias, los límites y sus fortalezas; y, en función de ello, plantear un modelo de escuela que se establezcan sobre parámetros estructurales: políticos, ideológicos, sociales, institucionales y pedagógicos fundados en la lógica de accesibilidad universal.

Y, por el hecho de ser una apuesta que viene a cuestionar parámetros “sacralizados” en y por la escuela, y por la sociedad y las representaciones sociales de los ciudadanos, no implica que su implementación sea imposible.

La propia condición humana está marcada por la incertidumbre cognitiva y por la incertidumbre histórica. Mientras que el conocimiento está signado por la incertidumbre cerebral, psíquica y epistemológica. Conocer supone caminar por lo incierto, siempre (Morin, 1999).

Por lo tanto, construir una escuela donde quepan todos y donde todos tengan acceso al conocimiento y a la socialización; donde la diferencia sea un valor fundamental, donde ésta se considere y se atienda sin discriminar; donde se acepten los límites como parte de la condición humana y se ponga énfasis en las fortalezas y en su potencial; donde se considere a todos los estudiantes como sujetos de derecho y se los respete como tales; donde se acepte la diversidad cultural y se trabaje en el marco de políticas interculturales; no puede menos que pensarse en el marco de la incertidumbre, pero no de la utopía.

Por su parte, prepararse y asumir cambios como mejoras que nos lleven a caminar por nuestro mundo incierto, no supone resignarse en un escepticismo generalizado, ni detenerse ante obstáculos coyunturales o epistemológicos, que imposibiliten o dificulten su concreción. Tenemos que cuestionar lo obvio, desnaturalizar prácticas y políticas cristalizadas que nos han llevado a invisibilizar el “problema” o a negarlo incluso.

Tenemos que saber que la incertidumbre es propia de la condición humana, que tenemos que asumirla, caminar por estos caminos y esperar lo inesperado.

Prepararse para pensar y construir una escuela para todos supone “esforzarse por pensar bien, es volverse capaces de elaborar y practicar estrategias de manera absolutamente conscientes. Esforzarse por pensar bien es practicar un pensamiento que se desvele sin cesar por contextualizar y totalizar las informaciones y los conocimientos, que se aplique sin cesar a luchar contra el error y la mentira, lo que nos lleva, al mismo tiempo al problema de la ‘cabeza bien puesta’”(Morin, 1999: 65), en este caso, de los agentes educativos. Una “cabeza bien puesta”⁴ que más que acumular saberes cristalizados y atomizados, contenga principios organizadores que posibiliten interrelacionar los saberes, darle sentidos y dudar de ellos, y puedan disponer a los agentes educativos hacia una actitud crítica y de cambio como mejora.

Una “cabeza bien puesta” que lleve a los agentes educativos a pensar y plantear políticas institucionales que se apoyen en las disposiciones legales (vigentes) que promuevan el derecho a la educación para todos, y que comprendan cabalmente esta expresión.

Se trata de una educación de calidad y para todos “iguales”. Unas comillas que sólo procuran señalar a la igualdad como una idea madre pero borrando la ilusión de completud; pensarla como un “norte”, sin desconocer las *diferencias* (culturales, sociales, etc.), las *barreras* (al conocimientos, etc.) y los *límites* (sensoriales, síndromes, etc.) que tengan los estudiantes. Pero que tampoco se consideren a estas como falta o déficit y se ponga el énfasis en ello; sino reconocerlas, hacernos cargo y potenciar al máximo las *fortalezas* de cada uno para alcanzar una educación de calidad con el máximo de significatividad posible.

Una educación de calidad para todos, donde la lógica de la frontera (que separa, excluye y discrimina) sea abolida, y se trabaje desde la lógica de la accesibilidad.

⁴ “La primera finalidad de la enseñanza fue formulada por Montaigne: vale más una cabeza bien puesta que una repleta”, expresa E. Morin (1999).

3. Los caminos de la accesibilidad para todos

3.1. Accesibilidad para todos y complejidad

La *accesibilidad para todos* constituye un concepto clave, en tanto permite desarrollar estrategias, acciones e intervenciones, en diferentes aspectos y niveles del ámbito y la realidad educativa, permitiendo operar en torno a las barreras e (im)posibilidades que se presentan en el acceso de los estudiantes a la información, el conocimiento, la movilidad o cualquier otro aspecto que pueda obstaculizar el proceso educativo del sujeto.

La accesibilidad para todos posibilita y requiere un análisis que atienda la *complejidad* de la problemática que se plantee, y esto implica la necesidad de conocer y trabajar partiendo de la multiplicidad de dimensiones y causas, las inter-relaciones e inter-retroacciones entre estas, la consideración de los propios actores como producto y productores del contexto, y la atención de los procesos de constitución de los acontecimientos.

En una primera aproximación y ateniéndonos a la definición encontrada en el diccionario de la Real Academia Española, se puede afirmar que la *accesibilidad* se presenta como un concepto llano, que no ofrece riqueza conceptual alguna. En la mencionada definición se delimita a la accesibilidad como una cualidad de aquellas cosas u objetos que se proponen como accesibles. Lo interesante surge cuando ahondamos e indagamos en dicho diccionario acerca de la definición dada a la palabra accesible. Allí, encontramos que se plantean otras dimensiones que exceden el acceso a lo empírico (lugar, objeto). Lo accesible reside en la *facilidad* presentada en el acceso, el trato, la comprensión y la inteligibilidad de “la cosa”.

Vemos así, que lo accesible no se reduce al simple acceso como algo material que se obtiene en el nivel de los objetos físicos o, específicamente, al acceso al tránsito (movilidad). Lo accesible y las acciones o estrategias que lo harían factible (o accesible), posibilitan el despliegue de otras dimensiones de análisis sobre las cuales operar.

Lo (in)accesible, entonces, no se limita a un déficit, a un problema, o a la ausencia de alguna cualidad.

La (in)accesibilidad se estructura en un universo *complejo* donde múltiples dimensiones: subjetivas, didáctico-pedagógicas, institucionales, sociales, culturales, etc., coexisten y se inter-relacionan, y determinan las posibilidades de que la información, el conocimiento, etc., sean o no accesibles para determinado sujeto en un contexto específico.

Luego de esta primera aproximación conceptual podemos afirmar una vez más, que nuestro enfoque del concepto de *accesibilidad* está dado desde el *paradigma de la complejidad* y, por lo tanto, proponemos abordar los aspectos relativos a la problemática de la accesibilidad desde sus múltiples dimensiones y causas, desde las inter-relaciones e inter-retroacciones entre éstas, considerando todo ello como un *proceso* en el que se articularán *barreras y posibilidades*

de acceso al conocimiento, a la información, etc., en el marco de un *contexto* del que forma parte.

En este sentido, resaltamos la importancia de diseñar políticas estratégicas que contemplen un análisis de la multiplicidad de dimensiones y causas intervinientes en la problemática y que configuran una verdadera *trama inter-relacionada*; políticas educativas que se alejen de la lógica lineal, monocausal, simplificadora y reduccionista, según la cual la accesibilidad se relacionaría exclusivamente con las posibilidades individuales de acceso que pueda tener un estudiante.

De esta manera estaremos revirtiendo los procesos establecidos a partir de la lógica de la frontera, que establecen y determinan formas de operar que separan, excluyen y dejan por fuera uno o varios sectores de la población, en este caso educativa.

En este marco, entendemos la accesibilidad como una construcción conceptual compleja que se pone en juego en la intersección de diferentes dimensiones de análisis, en el marco de un proceso y de un contexto específico.

Lo uno y lo otro, lo singular y lo diverso operan siempre como componentes de un mismo proceso y no tienen que ser considerados en forma separada. Por ejemplo, podemos pensar, particularmente, en la relación entre sujeto/s y contexto, sus diferencias y límites, sus posibilidades y las barreras (institucionales, didáctico pedagógicas, culturales, sociales, subjetivas, etc.); pero nunca separados ni en forma individual.

Por ello, la dimensión del sujeto se articulará –siempre– con otras (dimensiones) que pueden ubicarse como facilitadoras o como barreras de dicho acceso. Por ejemplo, todo lo referente a los docentes y, específicamente, a parámetros que configuran su práctica educativa y pedagógica en el marco del contexto educativo-institucional y del contexto político, económico, social y cultural.

Es así que proponemos al concepto de *accesibilidad universal* como un articulador teórico para pensar una *escuela para todos*, ya que el mismo nos ofrece la posibilidad de analizar el entramado que se configura entre las distintas dimensiones intervinientes, y ya no pensar en términos de “inclusión”, “integración escolar” o “NEE”, o pensar estas problemáticas por separado y a partir, solamente, del estudiante que carga con estos estigmas.

En este sentido y en el marco de lo planteado, consideramos que accesibilidad y barreras, constituyen dos componentes que inter-actúan e inter-retroaccionan en el mismo proceso, y que se remiten mutuamente, ubicándose en posiciones relativas y alternativas en distintos momentos del mismo. Un planteo que decididamente se aleje de aquellos que estructuran sus intervenciones exclusivamente en el eje estigmatizante determinado por la “capacidad/discapacidad”.

Nuestro planteo se formula desde la *lógica de la accesibilidad* y desde el *paradigma de la complejidad*, y comprende que en la génesis de las *barreras (de acceso) al conocimiento, a la información, la movilidad etc.*, intervienen y accionan diversos factores: sociales, culturales, institucionales, pedagógicos,

didácticos, subjetivos, etc. Por lo tanto, las dificultades que se planteen en torno a la accesibilidad (en cualquiera de sus dimensiones), no están determinadas mono-causalmente, ni obedecen exclusivamente a la dimensión singular del estudiante que encuentre dificultades para afrontar determinadas situaciones. Por el contrario, este tipo de problemáticas sólo se producen y podrán ser analizadas en el marco de una compleja trama de producción. Una trama configurada por múltiples dimensiones y por una pluri-causalidad que se constituye a lo “largo” de un proceso y a lo “ancho” de un contexto. Una trama que va desde lo subjetivo u orgánico hasta lo político, lo social y cultural, pasando por lo institucional y lo pedagógico.

4. Fronteras de la diversidad entre la historia y la prospectiva⁵

4.1. Preliminar

Tal como afirma López Melero (2002: 15), la *cultura de la diversidad* es la cultura de la cooperación, del respeto, de la solidaridad, de la justicia, de la libertad, de la ética y de la democracia; y no hay ninguna “discapacidad” o “problema escolar” que impida todo ello. Y, en este sentido, una de las grandes paradojas es *cómo atender a la diversidad en el marco de una sociedad con rasgos fuertemente competitivos, discriminador, sectarios, insolidario, machista, consumista y oportunista*.

Acaso en la sociedad o en la propia escuela, (y aún desde la Idea de frontera), ¿se podría adjudicar algunos de estos valores y posicionamientos ideológicos a un determinado colectivo humano?

4.2. Miradas alternativas de la diversidad

4.2.1. Mundos posibles de la diversidad

El concepto de *frontera* en el espacio educativo ha sido fruto, precedentemente, de diversos análisis. En ellos planteamos abolir dicho concepto que separa a los que consideran *adentro* y *afuera* de la sociedad, y excluye a estos últimos; y procuramos fundar la labor desde un *pensamiento complejo*, desde miradas alternativas y complementarias de la *diversidad*; y no quedar atrapados entre fronteras políticas, sociales, culturales, institucionales o pedagógicas que nos ubiquen de *un lado o de otro*, sino pensar los procesos históricos que fueron atravesando a dicho concepto y dándole sentidos distintos, a la vez que comprender a la diversidad en el contexto de la trama en la que, lejos de separarse, se inter-relacionan las dimensiones mencionadas.

⁵ Los conceptos de *historia* y *prospectiva* se extrajeron de “En los límites de la educación” (1999: 22), de Adriana Puiggrós. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

La diversidad es un concepto que refiere a un fenómeno que puede ser analizado desde la simplicidad y/o desde la complejidad, por ejemplo. Miradas distintas que posibilitan dar sentidos disímiles y, por lo tanto, diferentes modos de construir al propio acontecimiento, que obedecen a criterios radicalmente opuestos entre sí.

La complejidad nos abre un camino de análisis que nos permite circular por diversas dimensiones aunque no alcancemos nunca la completud; nos posibilita indagar la pluri-causalidad del acontecimiento y comprenderlo en el marco del *proceso* en el que se construye y del *contexto* del que forma parte y al que constituye; nos abre la ventana a las diversas inter-relaciones e inter-retro-acciones entre múltiples dimensiones (política, social, cultural, institucional, subjetiva, etc.) y a otros acontecimientos (“inclusión”, “integración”, etc.). Mientras que la simplicidad nos cierra las ventanas y puertas, y sólo nos posibilita mirar por el agujero de la cerradura; agujero por el cual puede verse, pero siempre un pequeño recorte que nos lleva, necesariamente, a realizar una reducción del acontecimiento a una (o dos) dimensiones de análisis, a realizar análisis lineales y a realizar, consecuentemente, evaluaciones o diagnóstico errados.

Por lo tanto, si trabajamos desde el paradigma de la complejidad ya no podremos plantear solamente la diversidad desde el punto de vista del docente y desde una perspectiva pedagógica. Hay otras lecturas posibles, necesarias y complementarias. Lecturas que abren un campo de posibilidades a la vez que imponen demarcaciones propias del mismo campo.

Para pensar y trabajar en y para la diversidad en la escuela y en el aula, es necesario comprender qué se entiende por diversidad y comprender qué se entiende desde distintas ópticas. En este sentido, consideraremos a la diversidad desde las siguientes miradas. A saber:

- La diversidad desde el punto de vista de la sociedad y de sus ciudadanos.
- La diversidad desde el punto de vista de la escuela.
- La diversidad desde el punto de vista del estudiante.

4.2.2. *Diversidad y sociedad*

Desde el punto de vista de la sociedad y de sus ciudadanos, pensamos que es pertinente plantear la problemática en términos de *cultura de diversidad*, en tanto constituye un plano eminentemente ideológico, ya que se trata de un sistema de creencias, normas y valores que abre caminos para la acción, pero caminos que pueden llevar a diferentes “lugares”, y caminos que pueden generar distintos “escenarios”.

El siglo XXI se inicia y transcurre en la plenitud de la pretendida globalización (política, económica, cultural, etc.), del incremento de las diferencias entre los países ricos y los países pobres, y del aumento de la pobreza y la marginalidad, fundamentalmente en estos últimos.

Una globalización que no viene a promover la *cultura de diversidad* (social, cultural, etc.), sino todo lo contrario. Globalización que hizo incrementar las tensiones entre los países y, a partir de la cual, se incrementaron las tensiones internas y las *diferencias* entre los distintos sectores sociales, que son cada vez mayores en el interior de los países latinoamericanos (salvo algunas primaveras que duran hasta que llega el invierno). Tensiones que, a su vez, están acompañadas por el incremento de la intolerancia, la violencia, la xenofobia, y la discriminación fundada en rasgos étnicos, color de la piel, género, posición económica, capital cultural, etcétera.

En este contexto, *desde la perspectiva de la sociedad y de los ciudadanos, la diversidad cultural y social*, adquiere diferentes formas, aunque es posible afirmar que van desde: la concepción de la diversidad social, cultural, sexual, etc. como una *amenaza* para el sistema de gobierno, la sociedad y el *establishment*; hasta aquellos que *valoran* a la diversidad cultural y social y la ubican como *un derecho* a defender. Dos posturas radicalmente diferentes y que tradicionalmente se las ha ubicado de *un lado* y del *otro lado* de la *frontera*, donde la cultura de la diversidad no pasa de ser una “bandera” que levantan y reclaman sectores minoritarios y ciertas comunidades, ya que la exclusión social y educativa alcanza índices alarmantes.

Pensar una escuela para todos supone pensar una sociedad para todos, donde la diversidad cultural, social y subjetiva, sea uno de los pilares sobre el cual se sostiene. Y ello implica desterrar el concepto de frontera, aceptar y respetar las diferencias y los límites, y trabajar desde las fortalezas.

En este marco y como afirmamos en otro texto⁶, se impone la necesidad de postular el *pluralismo cultural, en tanto respeto y aceptación sin jerarquías de la diversidad de culturas de todos* los grupos, comunidades o sectores que conforman una nación y, por supuesto, de todas las naciones; sin imposición ni dominación de unas sobre otras, ni homogeneización y/o subordinación a la cultura de los sectores con mayor poder.

Un *pluralismo cultural* que, tanto en la sociedad como en las escuelas, queda no pocas veces eclipsado por la *discriminación cultural*. En la escuela, particularmente, la diversidad cultural, social, económica, no pocas veces es visualizada como disfuncional y, por lo tanto, tiene que ser eliminada, ya sea bajo la forma de la subordinación o imposición de otros rasgos culturales, ya sea por medio de las más diversas formas de exclusión.

Si los agentes educativos no pueden descentrarse de su propio punto de vista, de sus concepciones, de su cultura; si no pueden correrse de la percepción de uno para visualizar y comprender al otro y, a su vez, comprenden a la diferencia desde el déficit y establecen jerarquías, etc.; la discriminación, los “problemas escolares” y la exclusión, son inevitables.

No obstante, es posible generar políticas educativas que comprendan a la diversidad como valor, y que la diversidad subjetiva, cultural y social sea un componente de enriquecimiento mutuo.

⁶ Nos referimos a “*Los problemas de aprendizaje no existen*” de N. Boggino (2010).

Como se afirma en forma contundente en un libro editado por UNESCO (2005), “*O la diversidad se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social, o se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por lo tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano. Ello dependerá de la orientación y de la fuerza de las políticas públicas y, (...) que las políticas educativas se orienten a la construcción de un tejido social favorable a la discriminación o al pluralismo*” (UNESCO, 2005: 24).

4.2.3. Diversidad y escuela

Pensar *la diversidad desde la perspectiva de la escuela*, nos lleva a considerar (algunos de) los parámetros fundacionales de la escuela como institución educativa, y delimitar el espacio de trabajo entre la diversidad y la homogeneidad.

La creación del Sistema Educativo en Argentina, por ejemplo, se da en un momento histórico particular (conjuntamente con la creación del Estado Argentino en 1880), en el que más de la mitad de la población eran inmigrantes y de los más variados países. En este contexto, se asigna a la escuela una función política claramente formulada: se crea una escuela abierta a la diversidad (de culturas, lenguas, etc.) pero con el claro propósito de homogenizar, de borrar las diferencias para constituir en cada sujeto una identidad propia que posibilite construir una nación con identidad. De este modo, desde el inicio del Sistema Educativo se fundaron escuelas públicas donde todos podían acceder en forma libre y gratuita, pero las políticas educativas se fundaban en la homogenización de la población escolar.

Luego de más de 130 años y en otro contexto político y económico, es posible pensar una escuela donde todos tengan *acceso*, es posible adoptar una postura donde la escuela genere políticas educativas que reconozcan a *la diversidad cultural como un derecho legítimo*, y donde las diferencias sean valoradas como riquezas y no como un problema, o como de menor valor y jerarquía. Implica dejar de pensar que para *uno*, “el diferente” es siempre el *otro*. “El diferente” no existe, sólo hay diferencias entre los sujetos, pero ello no supone mejores o peores, ni jerarquías.

Las diferencias son siempre relativas entre uno y otro, y los unos y los otros tienen el mismo derecho de preservar su identidad cultural, social y subjetiva.

En este sentido, es que consideramos relevante la concepción que tengan los agentes educativos respecto de la diferencia y, por lo tanto, los posicionamientos que adopten en su práctica educativa ante la diversidad de la población escolar.

Una concepción donde la diversidad cultural sea un derecho, donde no se perciba a ciertas culturas “desde afuera”, como ajenas, sino que lo intercultural sea constitutivo de la propia cultura.

Se trata de una concepción de la diversidad que conlleva prácticas pedagógicas y educativas fundadas en la ética, y en la aceptación y el respeto

por el otro, sin jerarquías que supongan superioridad o inferioridad y, por lo tanto, sin imposición ni asimilación a determinados rasgos culturales.

No obstante, si bien la diversidad de culturas puede generar conflictos en el marco de contextos sociales como en general ocurre en Latinoamérica; las políticas educativas que generará la escuela, tienen que fundarse en la construcción de lazos sociales que promuevan modos de convivencia planteados, a su vez, en la ética y el respeto por las diferencias, que lleve a estas prácticas hasta los límites del *handicap*, en un marco coherente, significativo y de respeto mutuo.

La escuela podrá sostenerse sobre políticas educativas que tiendan a diferenciar y aceptar las diferencias, o sobre políticas de dominación, subordinación y discriminación, que llevan siempre a la discriminación del estudiante y, por lo tanto, a generar “problemas”, como los “problemas de aprendizaje”, violencia, des-integración, etc.

En otros términos, se trata de un posicionamiento que instrumente el pluralismo cultural, a través de políticas interculturales que tiendan a generar una sociedad verdaderamente democrática y pluralista.

4.2.4. Diversidad y estudiantes

Habiendo planteado a la diversidad desde la perspectiva de la sociedad y desde la perspectiva de la escuela, se impone la pregunta acerca de ¿cuántos agentes educativos pensaron las diferencias y/o la diversidad desde el punto de vista del estudiante?

¿O será que para el estudiante no hay diversidad de normas y de valores en la escuela? ¿O será que para el estudiante no hay culturas diferentes? ¿O será que para el estudiante no hay diversidad de conocimientos entre los propios y los que le enseña la escuela? ¿O será que para el estudiante no hay diversidad de costumbres, entre las propias y las de la escuela? ¿O será que para el estudiante no hay diversidad de modos de enseñar y de ser en la escuela? ¿O será que para el estudiante no hay diversidad de modos de gestión en el aula y en la escuela?

Y todo ello: ¿no tendrá relación con las posibilidades de aprender? ¿No tendrá relación con las posibilidades de “integrarse” al grupo y a la escuela? ¿No tendrá relación con las políticas de “inclusión-exclusión” de la escuela? ¿No tendrá relación con la posibilidad de construir su propia identidad, respetando su identidad? (Boggino, 2010).

Sin duda que, de hecho, existen “diversos mundos” en cada sociedad, en cada escuela, en cada agente educativo, en cada estudiante; y también es cierto que existen *mundos posibles diversos* en cada uno de ellos. Pero la posibilidad de que estos se generen deviene del posicionamiento que cada agente educativo tenga. Que la diferencia se presente en la escena educativa con su potencial intrínseco ha de depender de esto.

Tenemos que poder pensar en lo uno y lo diverso, pero junto, como parte del mismo proceso y del mismo contexto del que forman parte.

Nuestra mirada no es la única posible, sólo es la nuestra. Tenemos que poder mirar al otro desde una mirada habilitante, que posibilite su propia perspectiva. Y esto sólo es posible desde una posición de alteridad.

La posición docente debe plantearse desde la alteridad, intentando sostener desde esta, el surgimiento y abordaje de la diferencia en sus diversas dimensiones: sociales, culturales, económicas etc.; e incluso en el reconocimiento de las limitaciones que han de presentarse ante dificultades sensoriales, motoras, cognitivas, etc. De esta forma, estaremos dando lugar a la posibilidad de abordar la labor docente desde la positividad, desde la posibilidad potencial que se nos ofrece a partir del re-conocimiento de las diferencias, principalmente desde la posibilidad de potenciar al máximo todo el bagaje, las fortalezas y las posibilidades con las cuales todos y cada uno de los estudiantes ingresan a la escuela.

En varios textos planteamos que el estudiante llega a la escuela con todo lo que tiene y que, a su vez, es lo único que tiene (“poco” o “mucho”), y que ello tiene que constituir el punto de partida de la práctica pedagógica, aunque no en forma individual sino analizando el contexto y los procesos que hoy lo ubican en “ese” lugar. Pero ¿cómo reconocer dicho punto de partida si no *alteramos* y *alternamos* y *contextualizamos* nuestras miradas? Sabemos que no es una tarea sencilla, pero también sabemos que es una tarea imprescindible como docente e, incluso, como ciudadano/a si pretendemos respetar al *otro* y construir una sociedad democrática donde todos tengan *acceso* a una educación de calidad.

Para ello, es necesario des-centrarse de la mirada propia y tener miradas diversas para no discriminar. Es necesario aceptar que las pautas culturales de *uno*, no tienen ni más ni menos valor que las de *otros*. Y ello implica la necesidad de trabajar aceptando y respetando las diferencias, y evaluándolas desde la positividad. Una mirada desde la positividad que conlleva el hecho de poder pensar con y desde las diferencias, diferencias que como se planteó con anterioridad, son intrínsecas y constitutivas de la subjetividad y de las culturas; diferencias que en nuestros contextos escolares han de presentarse como límites o limitaciones (desde la organicidad) o como simples o complejas diferencias (en otros tantos aspectos y dimensiones como pueden ser la cultura, la pertinencia social, la pertinencia étnica, etc).

Sostenemos que un posicionamiento desde esta mirada, enriquece la tarea y posibilita pensar una *escuela para todos*, una escuela donde la diversidad sea un valor, donde no nos propongamos integrar ni incluir a nadie, sino que los consideremos a todos/as, desde el inicio, como “uno más”, con sus peculiaridades, con sus fortalezas y límites, con sus diferencias y posibilidades. Una escuela accesible por definición, donde todos/as tengan su lugar con sus límites y diferencias, y no se discrimine; donde las políticas educativas contemplen a todos/as y ya no pensemos en los *unos* y los *otros*.

El respeto por lo diverso y lo diferente, constituye el punto de partida de la práctica educativa, y tiene que constituir un pilar sobre el cual se funde una escuela accesible para todos.

4.2.5. *Diversidad y legitimidad del otro*

Evidentemente, no basta con estigmatizar ni con tomar un slogan (de moda) y enarbolar banderas ni sostener, simplemente, un discurso categórico.

Hay que comprender que “*el discurso de la diversidad, es el discurso de la legitimidad del otro*” (López Melero, 2002: 14).

“Vivimos en un escenario social complejo. El imperante modelo de la globalización borra cada vez más las diferencias e instala cierta uniformidad y homogeneidad en los códigos de comunicación. La tecnología a través de los medios masivos de comunicación es un factor definitorio para ello, poniendo en escena, simultáneamente, lugares y tiempos distintos, creando la ilusión-realidad de la gran aldea y de un presente continuo” (Rendo y Vega, 1999:23).

En el fin de milenio y en el comienzo del siglo XXI se plantean nuevos escenarios, con nuevas pautas y nuevos rasgos culturales y, paradójicamente, la diversidad adquiere múltiples manifestaciones a la vez que, por todos los medios de educación se trata de uniformar criterios y valores. Se trata de nuevos escenarios que resaltan “nuevos” valores y “nuevas” pautas sociales y culturales, pero ligadas al propósito de siempre, al de toda sociedad que intenta conservarse. Nuevas escenas ligadas por el claro propósito de homogeneizar y borrar las diferencias (por acción o por omisión).

Este “quiebre” que permite el paso de un siglo al siguiente, está operando como una verdadera bisagra que une y separa viejos y nuevos parámetros de dos modelos socio-culturales que conviven y que expresan, en un sentido pleno, la crisis propia de dos modelos “encontrados” de sociedad: el de la sociedad moderna y el de la sociedad postmoderna.

Una *sociedad moderna* que expresa, en general, los modos de sentir, pensar y hacer de muchos docentes, y una *sociedad postmoderna* que ha promovido, en general en las últimas dos décadas, fuertes rasgos en la constitución subjetiva de los estudiantes y de algunos docentes.

La escuela es un producto de la modernidad. Fue pensada y planteada como un lugar para la capacitación y formación de los ciudadanos en el marco de la libertad y la justicia, la solidaridad y la tolerancia, la belleza y la bondad. En el marco de ideas “fuertes” de la modernidad que sostenían la creencia del compromiso diario y el progreso, aún cuando no se haya logrado implementar en un sentido pleno. “*La modernidad es un proyecto inacabado*” (Habermas, 1993), y hoy podemos afirmar que coexisten pautas propias de la modernidad con otras de la postmodernidad.

En este pasaje de un siglo a otro, se manifiesta una situación paradójica y controvertida: la permanencia de ideales de la modernidad y la irrupción de nuevos ideales y pautas sociales y culturales propias de la postmodernidad.

En este sentido, la cultura postmoderna⁷ se caracteriza por:

⁷ Esta caracterización se encuentra en *Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización* de Miguel López Melero en “Equidad y calidad para atender a la diversidad”,

- *Escepticismo*: expresado en el descreimiento en la razón y la valoración de las sensaciones e intuiciones.
- *Neofilismo*: que expresa la devoción por lo nuevo (por el simple hecho de ser nuevo).
- *Consumismo*: que expresa nuevos modos de ser (a través del tener).
- *Individualismo*: que conlleva la superficialización de los sentimientos y de los vínculos.
- *Oportunismo u ocasionalismo*: que sobredimensiona el presente (el aquí y ahora) en detrimento del futuro y del pasado.
- *Ahistoricismo*: que desecha la comprensión de la historia y, en consecuencia, la proyección del futuro a partir de ella.

Así, nos encontramos en un nuevo siglo que adviene en el marco de un modelo global de sociedad (neoliberal) y con nuevas pautas y rasgos culturales (postmodernos) que han agudizado, de hecho, los parámetros de la sociedad fundada en el modelo de Estado de bienestar y en la cultura de la modernidad, y que delimitan nuevos escenario marcados por la intolerancia, la insolidaridad y el “sálvese quien pueda”.

Pero la cuestión de fondo es no quedar atrapado en este aparente dilema y transformarlo en problema, y procurar alternativas para atender a la diversidad en el amplio espacio delimitado: por la beligerancia y la neutralidad; por Estados y gobiernos que pregonan la cultura de la diversidad y sostienen, de hecho, todo lo contrario; por los rasgos de una (vieja) escuela *abierta a la diversidad* pero sostenida sobre la ilusión de homogeneizar a la población escolar, y los de una nueva escuela *en y para la diversidad*.

Referencias

- Boggino, N. y Boggino, P. (2013) *Pensar una escuela accesible para todos*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- Boggino, N. (2010). *Los problemas de aprendizaje no existen*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.
- CCEPLAN – Plan de Accesibilidad (2003). *Libro blanco*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, España.
- Habermas, J. (1993) *Modernidad, un proyecto inacabado. El debate modernidad posmodernidad*. Buenos Aires: Ediciones El cielo por asalto.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Puigrós, A. y otros (1999) *En los límites de la educación*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

López Melero, M. (2002). “Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización”. *Equidad y calidad para atender a la diversidad. 1º Congreso internacional de integración de niños con discapacidad a la escuela común*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Skliar, C. Gentili, P. y Stubrin, M. (2008). “El derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidades”. *Revista Novedades Educativas*, N° 210. Buenos Aires.

OREALC/UNESCO (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe.