

# CULTURA ÉTICA DE LAS ORGANIZACIONES E INCLUSIÓN SOCIAL

Publicado en Estudios Filosóficos Polianos, n. 1, Septiembre 2014, pp. 54-71

<https://revistaestudiosfilosoficospolianos.wordpress.com/2015/03/06/estudios-filosoficos-polianos-numero-1/>

MIRIAM DOLLY ARANCIBIA

**RESUMEN:** Durante mucho tiempo las investigaciones sociológicas se centraron en el término exclusión. Existe, sin embargo, un abuso del término designando como tales, situaciones que en realidad responden a la vulnerabilidad creada por la degradación de las relaciones de trabajo, por la precarización o la marginación. Éstas son propiamente situaciones bajo amenaza de exclusión pero no son exclusión propiamente dicha, pueden desembocar en ella pero dependen de otra lógica. La lógica de la exclusión procede por discriminaciones oficiales, la marginación se produce por procesos de desestabilización.

En este trabajo se realizará un análisis comparado entre dos perspectivas tan disímiles como las subyacentes en las políticas de inclusión aplicadas en Argentina y Leonardo Polo pues de la confrontación fructífera emergerán las condiciones de posibilidad para una auténtica inclusión social en las organizaciones.

*Palabras clave:* inclusion- alteridad- virtudes- sindéresis

**SUMMARY:** From longtime ago, sociological researches focused on the Word exclusion abusing on it. The fact is that many situations considered as exclusion really are the effect of vulnerability due to degrade of job's relationships, or due to marginal and precarious situations. Those are situations under danger of exclusion but they are not properly exclusion, those could to end in exclusion but those depend on a different logic which runs by official discriminations. Marginality is consequence of process of unbalances.

This article intend to analyzes two different perspectives, that from political plans from Argentinian government and that from Leonardo Polo because it is possible to confront in a positive way and then, many possibilities for authentic social inclusion in organizations will emerge.

*Key words:* inclusion- alterity- virtu- sinderesis

## **1. Introducción**

La inclusión como concepto teórico de la Pedagogía hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Surge en los años 90 para sustituir al de integración que era hasta ese momento el dominante en la práctica educativa.

El supuesto básico es el de la necesidad de modificar el sistema escolar, a fin de que responda a las necesidades de todos los alumnos, y no que sean éstos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. La opción por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.

La expresión “inclusión social” aparece con frecuencia en los discursos políticos del gobierno actual en Argentina. Se lo aplica en el ámbito de las políticas sociales, económicas, educativas, culturales. Sin embargo, en la mayoría de los casos, permanece como parte de una retórica política, pues en los hechos no se plasma la tan mentada inclusión. Las organizaciones quedan afectadas por esa ambivalencia.

Las relaciones humanas y de trabajo se desenvuelven en el interior de una organización. Actualmente se dan situaciones paradójicas: por un lado se exige el cumplimiento de una ética asumida por la organización, pero al mismo tiempo se manifiestan múltiples modos de contravenirla. Por ejemplo, se declaman ciertos principios pero no son puestos en práctica por los miembros de la organización.

En líneas generales, se distinguen dos modelos de organización, el pragmático y el ético<sup>1</sup>. La organización pragmática es aquella en la que es admisible disfrazar la realidad, responde a un modelo de gestión basado en el espíritu competitivo y en la eficiencia. Las organizaciones éticas en cambio, se caracterizan por la existencia de principios compartidos que integran sus capacidades internas e integran sus actos<sup>2</sup>.

En este trabajo se parte de la tesis que el abismo existente entre el uso teórico del concepto inclusión, y su aplicación en el campo fáctico, se debe a una visión confusa de sus conceptos correlativos equidad y justicia.

Dado que la Filosofía debe dar respuestas a situaciones problemáticas, en primer lugar, se mostrará un breve panorama de las políticas educativas aplicadas en Argentina en sus últimos 30 años de democracia recuperada. De este modo se espera describir, en líneas generales, la dicotomía existente entre la declamación de políticas inclusivas y la realidad.

Una vez planteado el problema en torno a la escisión inclusión/justicia, se mostrarán los aportes desde la teoría de sistemas de Luhmann para finalizar con la propuesta más completa e integral de la Antropología Trascendental de Leonardo Polo.

## **2. Principales políticas educativas aplicadas en Argentina desde 1983 a 2013**

El concepto inclusión remite a la noción de igualdad y a la de equidad. De allí que sea generalmente admitido que el Estado debe garantizar un acceso equitativo para todos al sistema formal de educación, a fin de luchar contra el analfabetismo. También se espera el fomento de programas que permitan a los jóvenes el desarrollo de habilidades que no los excluyan del mercado laboral. Finalmente, se espera también que el Estado brinde las oportunidades para el aprendizaje a lo largo de la vida, que permitan una integración cultural, social y económica.

---

<sup>1</sup> ETKIN, J., *Gestión de la complejidad en las organizaciones. La estrategia frente a lo imprevisto y lo impensado*. Buenos Aires: Granica, 2006, p. 459

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 460

En Argentina se advierte una marcada inclinación hacia políticas educativas inclusivas, especialmente desde el año 2007 a la fecha. Para comprender la oportunidad de tales políticas conviene recordar el proceso de transformación de la educación comenzado a partir del año 1983, en el que se restableció la democracia luego de largos períodos de gobiernos impuestos por dictaduras militares.

Desde el año 1983 a 1989 la Argentina fue gobernada por el partido radical. En el plano educativo, el gobierno de Raúl Alfonsín buscó la democratización interna y externa del sistema educativo.

En el discurso pronunciado por el entonces flamante presidente Dr. Raúl Alfonsín, el 10 de Diciembre de 1983 ante la Asamblea Legislativa, exponía los objetivos de su nuevo gobierno a fin de revertir la situación catastrófica en que heredaba la Nación: la economía desarticulada y deformada, con vastos sectores de empobrecimiento de la población, con situaciones sociales que reflejaban crudamente el impacto de la miseria, un endeudamiento de insólito volumen y de origen muchas veces inexplicable, una inflación desbordada, un clima de arbitrariedad, atropello e incertidumbre creado por la absurda pretensión de gobernar por el miedo y la prepotencia, la cultura postergada y perseguida en muchas de sus expresiones, la educación y la salud relegadas a un segundo plano y consiguientemente convertidas en privilegio de los menos<sup>3</sup>.

El objetivo ético quedó expresado en sus palabras: “Ayer pudo existir un país desesperanzado, lúgubre y descreído: hoy convocamos a los argentinos, no solamente en nombre de la legitimidad de origen del gobierno democrático, sino también del sentimiento ético que sostiene a esa legitimidad. Ese sentimiento ético constituye uno de los más nobles movimientos del alma. Aún el objetivo de construir la unión nacional debe ser cabalmente interpretado a través de la ética”<sup>4</sup>.

Para revertir semejante estado de calamidad, el radicalismo de Alfonsín se propuso afianzar la democracia tomando como punto de partida la democratización de la educación. Ello significaba eliminar el autoritarismo existente dentro del sistema educativo y democratizar el servicio en oposición a la discriminación existente. Pensaban que con la democratización de la educación se alcanzaría la de toda la sociedad<sup>5</sup>.

Educación en y para la democracia fue un principio que atravesó el proyecto educativo alfonsinista. “Con la democracia se come, se cura y se educa”, era la frase expresada recurrentemente por Alfonsín.

Para el alfonsinismo, con Sarmiento (1811- 1888) como inspiración, la escuela era la democracia y había que hacer de toda la república una escuela<sup>6</sup>. “De todos modos, el hecho de haber ganado tiempo nos permite difundir nuestras creencias y eso es lo que nos interesa. Lo fundamental es hacer docencia con nuestras ideas e informar al pueblo acerca de lo que pensamos y queremos para el país”<sup>7</sup>.

Para ello, se adoptaron políticas que significaran una optimización del sistema tanto en lo administrativo como en lo curricular, considerando las diferencias sociales, económicas y culturales del país. La primera de ellas, fue el Plan Nacional de Alfabetización (PNA), el cual, según datos oficiales, redujo el analfabetismo del 6,1% en 1980 a 3,7% en 1991.

---

<sup>3</sup> Discurso de Asunción del Dr. Raúl Alfonsín como Presidente de la Nación ante la Asamblea Legislativa, 10 de Diciembre de 1983 en: [http://www.bcra.gov.ar/pdfs/historiacirculares/Circular2375/discurso\\_asuncion.pdf](http://www.bcra.gov.ar/pdfs/historiacirculares/Circular2375/discurso_asuncion.pdf)

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> WANSCHERBAUM, C., *La educación en la postdictadura (1983-1989). El proyecto educativo democrático: una pedagogía de la hegemonía*, p. 3, en Revista Contextos de Educación, descargado desde: [www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos), el 13/01/2014

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> Entrevista a Raúl Alfonsín. Revista Extra. Año XVIII-Nº214. Abril, 1983. El entrevistador fue Bernardo Neustadt.

En el nivel universitario, reorganizó las universidades nacionales según los principios de la Reforma Universitaria, garantizando la autonomía universitaria. Junto con la autonomía conquistada, la reforma permitió la reincorporación de docentes cesanteados y de estudiantes expulsados durante la dictadura; instaló el co-gobierno entre docentes, estudiantes y graduados; estableció la libertad de cátedra y de agremiación de estudiantes y docentes. La medida más radical de todas fue probablemente la que permitió el ingreso irrestricto a la universidad. Es decir, fueron eliminados los cupos por carrera, los exámenes de ingreso y el arancel. A partir de entonces, la universidad argentina padece serias dificultades presupuestarias, sin embargo, es la medida más emblemática de todas, la que distinguía la democracia de la dictadura militar, por eso, cualquier cambio retroactivo merecería hoy la más profunda desaprobación popular.

Por la Ley N° 23114/84 se convocó y realizó el Congreso Pedagógico Nacional con el objetivo de recoger las opiniones de las personas interesadas en el ordenamiento educativo. El Congreso significó un despliegue en todo el país durante dos años, en todas las provincias se organizaron debates, se discutían documentos de trabajo y se elaboraban conclusiones. Las conclusiones finales fueron aprobadas en una Asamblea Pedagógica Nacional. En ellas se acordaba la necesidad de crear condiciones para que el proyecto educativo tenga permanencia en el tiempo, más allá de los períodos de gobierno. A pesar de dichas expresiones de buenos deseos, no se cumplió con esta expectativa. Es característico en Argentina que cada nuevo gobierno emprenda con una transformación de la educación dejando truchos los proyectos precedentes.

Otra conclusión, de significativa importancia para el sector católico, fue el reconocimiento de la familia como el núcleo social básico y por ende, el agente educador por naturaleza. Este aspecto, al igual que la educación religiosa, quedó integrado a las conclusiones en los llamados dictámenes en disenso.

En consecuencia, el sistema educativo formal recibió cambios de denominaciones, así el nivel pre-primario de enseñanza pasó a llamarse nivel inicial. Se estableció la obligatoriedad de la enseñanza a partir de los cinco años de edad.

Se llevó a cabo también el Programa de Transformación de la Escuela Media, a partir del ciclo lectivo 1989. Con él se esperaba facilitar la extensión de la obligatoriedad al Ciclo Básico Común de la educación media.

Se preveía como lanzamiento experimental el año 1996 y global para el año 1999.

Sin embargo, dada la situación caótica en la que cayó el país, debido a la hiperinflación incontrolable durante los primeros meses del año 1989, el entonces presidente Raúl Alfonsín debió renunciar seis meses antes de que finalizara su mandato. Lo reemplazó el presidente electo Dr. Carlos Saúl Menem.

El Dr. Menem asumió por el período constitucional de 6 años, pero en el año 1994 modificó la constitución permitiéndole ser reelecto por un nuevo período de 4 años. Junto con la Ley de Convertibilidad, también se aprobó la legislación autorizando al gobierno a modernizar el Estado y hacerlo más eficiente. Estas leyes enfocaban los temas de privatización, desregulación e ingresos fiscales. El programa de gobierno, además de controlar la inflación y mantenerla a niveles aceptables según los estándares internacionales, incluía otras medidas tendientes a reformar la estructura del país haciéndolo más moderno y competitivo en el mundo globalizado.

El Presidente Menem (1989-1999) llevó a cabo, durante sus dos presidencias, una reforma de carácter fundacional tendiente a expandir el sistema educativo sobre nuevas bases. La autodenominada “transformación educativa” buscó establecer nuevos criterios de gestión en el funcionamiento del sistema, basados en los principios de autonomía y responsabilidad individual

por los resultados educativos. Los cambios también estuvieron destinados a la contención de los sectores socialmente excluidos<sup>8</sup>.

En 1990, con la Ley N° 24.049 o de Transferencia de los Servicios, las escuelas que hasta ese momento dependían de la Nación fueron transferidas a las provincias.

Con la Ley Federal de Educación N° 24.195, se implementó la educación polimodal (tres últimos años del antiguo bachillerato); se estableció un tronco común y una formación orientada, con salida laboral (ciencias exactas y naturales, ciencias sociales, humanidades). Todas las orientaciones debían preparar al egresado para acceder a estudios superiores o bien ingresar al mundo laboral.

También se sancionó la Ley de Educación Superior (N° 24.521, en 1995). En ella se reconocía al Estado como principal e indelegable agente educador, pero también concedía un rol importante a las familias, a la Iglesia y al sector privado<sup>9</sup>. La Ley incluyó a la educación privada dentro del concepto de lo público, diferenciando por el tipo de gestión: educación pública de gestión estatal y educación pública de gestión privada.

En el año 1998 el menemismo se encontraba debilitado. Cundía en los medios información sobre corrupción, inseguridad y casos de asesinatos no resueltos, la venta ilegal de armas a Ecuador y a Croacia, contrabando de oro, tráfico de armas y transferencias financieras ilegítimas.

La década menemista dejó como consecuencia una doble percepción de la realidad. Una reducida parte de la sociedad consideraba que formaba parte del Primer Mundo, en tanto que 14.000.000 de argentinos vivían bajo la línea de pobreza. El endeudamiento externo aumentó considerablemente, proliferaron el trabajo ilegal, la desocupación, y la destrucción del aparato productivo por la libre importación.

Fue así que los peronistas perdieron las elecciones y llegó al poder nuevamente el partido radical bajo el mando del Dr. Fernando De la Rúa (1999- 2001). Luego de un breve y desastroso período de gobierno radical, nuevamente dada la caótica situación en la que quedó sumido el país, los radicales debieron entregar el poder antes de finalizar el mandato. Su gobierno duró apenas desde el 10 de Diciembre de 1999 al 21 de Diciembre de 2001. Le sucedió el presidente electo Néstor Kirchner.

Al igual que el gobierno peronista de Carlos Menem que duró diez años, desde 1989 a 1999, el kirchnerismo lleva a la fecha diez años en el poder. Primero gobernó Néstor Kirchner, desde el año 2003 al 2007, una vez finalizado su primer mandato le sucedió su esposa Cristina Fernández de Kirchner. Ella ejerce el poder desde Diciembre de 2007 y fue reelecta en las últimas elecciones hasta el año 2015.

Durante el período 2003-2007 se sancionaron las siguientes leyes educativas:

- Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (N° 25.864, año 2003).
- Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (N° 25.919, año 2004),
- Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058, año 2005), que regula y ordena la Educación Técnico Profesional en el nivel medio y superior no universitario y la Formación Profesional.
- Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075, año 2005) estableció el incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología en forma progresiva, hasta alcanzar en el año

---

<sup>8</sup> FELDFEBER, M. (Comp.). *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo*. Existe un espacio público no estatal? Buenos Aires: Novedades Educativas, 2003

<sup>9</sup> FELDFEBER, M., GLUZ, N., *Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo"*, Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011 Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>, consultado el 13/01/2014

2010 una participación del 6% en el PBI en función de objetivos establecidos como destino de las inversiones.

- Ley Nacional de Educación Sexual Integral (N° 26.150, año 2006), que establece que todos los estudiantes “tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”.

- Ley de Educación Nacional (N° 26.206, año 2006) que sustituyó a la Ley de Educación Federal menemista. El primer aspecto a destacar es la conceptualización de la educación como bien público y como derecho social y la centralidad del Estado en la garantía de este derecho. Estos principios se yuxtaponen con la formulación de la educación como un derecho personal y con el rol de la familia como agente natural y primario de la educación, tal como lo establecía la Ley Federal de Educación de 1993.

Otro aspecto central se vincula con la necesidad de establecer una estructura académica común. La Ley de Educación Nacional modifica nuevamente la estructura de niveles y ciclos que había sido reformada con la Ley Federal de Educación e implementada de modo dispar en cada una de las provincias. Vuelve a los niveles de educación primaria y secundaria (en lugar de la Educación General Básica y el Polimodal) pero sin lograr unificar la duración de cada uno de estos dos niveles, postergando a futuro esta cuestión central que se vincula con la unificación del sistema<sup>10</sup>.

Sin embargo, ni la Ley Federal de Educación menemista ni la Ley de Educación Nacional de Néstor Kirchner han logrado la mentada democratización de la educación ni el federalismo esperado.

A partir del gobierno de Cristina Fernández de Kirchner se aprobaron numerosas medidas legislativas con el objetivo de profundizar su proyecto político nacional y popular. A continuación se destacan aquellas que tienen una mayor incidencia en el sistema educativo. La Ley N° 26.618 o de Matrimonio Igualitario entre personas del mismo sexo, aprobada desde el 15 de Julio de 2010; la Asignación Universal por Hijo establecida por decreto del PEN, N° 1602/09, por la cual los desempleados reciben una prestación no contributiva similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales. A diferencia de los planes y programas asistenciales de décadas anteriores, la AUH se integra dentro del conjunto de las políticas de seguridad social.

Para gozar de la AUH el beneficiado debe presentar la carta sanitaria y certificados de asistencia a la escuela. De este modo, el beneficio busca también un control que garantice la escolarización y con ello favorezca la inclusión.

“Conectar- Igualdad” es otro programa destinado a fortalecer la inclusión. Consiste en la entrega gratuita de netbooks a los estudiantes de escuelas públicas de gestión estatal. Sin embargo, a pesar de que su objetivo es la inclusión de los más desfavorecidos no deja de ser excluyente, pues no acceden al mismo los estudiantes de escuelas públicas de gestión privada. El programa parte del supuesto que, quienes asisten a escuelas privadas poseen los medios económicos suficientes. Sin embargo, muchas de esas escuelas son sostenidas por parroquias y cuentan con alumnos provenientes de hogares con posibilidades económicas limitadas. El programa fue mostrando numerosas contradicciones por la desigualdad que generaba, de modo que fue modificado progresivamente. En muchos casos se entregaron netbooks en zonas del país carecientes de internet

---

<sup>10</sup> *Ibid.*

o de energía eléctrica. Actualmente se obsequian netbooks también a los docentes de escuelas públicas de gestión estatal.

En mayo del año 2009 fue aprobado por Resolución N° 79/09 del Consejo Federal de Educación, el Plan Nacional de Educación Obligatoria con el objeto de mejorar la educación secundaria. Se proponía motivar, incluir y retener a los jóvenes, especialmente a aquellos que abandonaron sus estudios. Este plan fue acompañado con la aprobación por Resolución N° 84/09 del Consejo Federal de Educación, del Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria y por el Plan de Apoyo Socioeducativo destinado a jóvenes en situaciones de vulnerabilidad.

En el año 2008 fue aprobada la Ley de Educación Sexual seguida por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Actualmente los enfrentamientos con sectores religiosos de la población son intensos pues dicho programa parte de visiones controvertidas sobre la persona y la sexualidad.

Todas estas medidas fueron acompañadas de un aumento significativo en la financiación educativa. Todas ellas se convirtieron rápidamente en planes de asistencialismo y no de crecimiento basado en el esfuerzo personal y colectivo. A pesar de todas estas medidas, la calidad de la educación argentina ha decaído vergonzosamente en los últimos años. Del año 2000 al 2009, descendió 20 unidades. En las evaluaciones del 2009 Argentina ocupó el puesto N° 58 entre 65 países, empeorando en el año 2012, donde Argentina ocupó el puesto 59 en un total de 65 países participantes de las pruebas PISA<sup>11</sup>.

Por otro lado, no es posible obtener datos confiables sobre la efectividad de estos planes y programas, en relación a la inclusión según índices de pobreza y crecimiento económico, debido a que el organismo gubernamental nacional responsable de las estadísticas y censos (INDEC) elabora datos ficticios con el objetivo de ocultar la inflación económica<sup>12</sup>.

El pasado 22 de Enero, la presidenta Cristina Kirchner anunció un nuevo plan. PROGRESAR es un nuevo derecho que tienen los jóvenes entre los 18 y 24 años que no trabajan, trabajan informalmente o tienen un salario menor al mínimo vital y móvil y su grupo familiar posee iguales condiciones, con el objetivo de iniciar o completar sus estudios en cualquier nivel educativo.

El kirchnerismo es un modelo de gobierno populista en el que la inclusión, pese a sus buenas intenciones, se tergiversa en el asistencialismo y en una visión incompleta de la noción de poder y de justicia social.

### **3. Aportes de la Teoría de Sistemas**

Durante mucho tiempo las investigaciones sociológicas se centraron en el término exclusión. Con dicho término se significaban condiciones específicas reunidas por algunos grupos dentro del cuerpo social, refiere a aparatos movilizados, se lleva a cabo a través de un ritual. Señala Robert Castel que por ello la exclusión no es arbitraria ni accidental, representa un estatuto. “Es una forma de discriminación negativa que obedece a estrictas reglas de construcción”<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> En el último Informe PISA, Argentina obtuvo el puesto 59 de un total de 65 países. Consultado en: <http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=ARG&treshold=10&topic=PI> el 14/01/2014.

<sup>12</sup> La estrategia del INDEC le ha valido a la Argentina sanciones por parte del FMI. Nota en <http://www.lanacion.com.ar/1551283-inedita-sancion-del-fmi-al-pais-por-el-indec>, consultado el 15/01/2014

<sup>13</sup> CASTEL, R., *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2009, p. 218

Existe, sin embargo, un abuso del término designando como excluyentes situaciones que en realidad responden a la vulnerabilidad creada por la degradación de las relaciones de trabajo, por la precarización o la marginación. Estas son propiamente situaciones bajo amenaza de exclusión pero no son exclusión propiamente dicha, pueden desembocar en ella pero dependen de otra lógica. La lógica de la exclusión procede por discriminaciones oficiales, la de la marginación por procesos de desestabilización.

Actualmente el discurso y su expresión política encaran la problemática desde el término inclusión. Ambos términos, exclusión e inclusión nos remiten a la noción de alteridad u otredad. “El otro, el que no está integrado a la comunidad, es percibido como un extranjero sobre el cual se cristalizan los miedos y que suscita las reacciones de rechazo”<sup>14</sup>. Cuando la alteridad es construida desde el centro de los márgenes de la sociedad, la exclusión se convierte en una amenaza mayor constituyendo un verdadero obstáculo para la inclusión social.

La perspectiva que se adopte será de crucial importancia para definir el enfoque orientado a la superación de la autorreferencia, facilitando de ese modo abordajes epistemológicos inclusivos del *otro*, del *alter*.

Puede realizarse un primer abordaje del tema en cuestión en este trabajo desde la Teoría de sistemas Niklas Luhmann. Desde ella se sostiene que, si se quiere realizar una reflexión social, en cuanto científica, debe hacerse desde la posición de un subsistema. La sociología opera dentro del sistema social llamado ciencia, el cual es un subsistema de la sociedad que opera bajo criterios funcionales específicos<sup>15</sup>. La sociología es una reflexión científica del sistema global de la sociedad, es teoría- del- sistema- en- el- sistema de la sociedad. Por otro lado, es un subsistema del sistema de la ciencia, para el cual la epistemología asume la función de la teoría- del- sistema- en- el- sistema.

Las disciplinas científicas son subsistemas del sistema de la ciencia, subsistema diferenciado del sistema de la sociedad. La condición para que toda orientación hacia el entorno pueda delimitarse como problema es la pertenencia al contexto del sistema de la ciencia. El supuesto del que parte Luhmann es que los sistemas complejos pueden desarrollar y conservar un orden sistémico específico, bajo la condición de que su entorno sea una complejidad más elevada.

Las consecuencias metodológicas son por demás interesantes y siempre vigentes en la reflexión epistemológica del quehacer sociológico.

A la clásica distinción parsoniana entre intereses especulativos y aplicados, que llevó a la diferenciación de la filosofía social y la sociología, consolidando un tipo de investigación empírico social metodológicamente controlado, Luhmann añade que una delimitación disciplinariamente unitaria del problema se distancia también de las exigencias de la investigación social empírica. El enfoque luhmanniano permitiría realizar dentro de una disciplina investigaciones aplicadas sobre problemas que el entorno desea resolver; también investigaciones con acento metodológico que buscan maximizar la función de verdad; así como reflexiones sobre la delimitación de problemas que buscan unidad de la interrogación generando teoría. Son las funciones de prestación, función y reflexión distinguidas por Luhmann.

La delimitación de problemas tiene la función de estimulación y de registro. Estimula a mejorar la situación de la teoría en relación con el problema y permite documentar su unidad y su

---

<sup>14</sup> *Ibid.*, p.287

<sup>15</sup> *Ibid.*, p.21



contexto. En un segundo nivel de análisis tiende a instruir en la construcción de una teoría quedando relacionados el nivel de abstracción que garantiza la unidad, el contexto de una disciplina y el trabajo con las teorías o programas de investigación.

El enfoque luhmanniano propone que la problematización, delimitadora y fundamental, sea elaborada de modo que de ella se obtengan las indicaciones relativas a su descomposición, a fin de ser subdividida en preguntas parciales más fáciles de responder. Su unidad no se pierde por la descomposición sino que se redescubre en la exigencia de una elaboración consistente de las preguntas parciales<sup>16</sup>.

Así, la descomposición de la problematización ¿cómo es posible el orden social? remite a dos preguntas, una referida a las relaciones entre personas. Si las personas son seres vivos separados, sustancias, individuos, sistemas con su propia conciencia, ¿cómo es posible que puedan establecer relaciones ordenadas y de acuerdo con sus exigencias de vida?

La otra pregunta presupone que tales relaciones pueden desligarse de su actualidad de modo que surgen realidades sociales con características propias, que sobreviven a la vida y a la muerte de individuos particulares. Es decir, las relaciones sociales entre personas deben ser diferenciadas analíticamente de las relaciones entre la persona particular y el orden social<sup>17</sup>.

Podría establecerse un paralelismo con la noción de inclusión y el procedimiento para llegar a su problematización.

Tradicionalmente un problema se resolvía descomponiéndolo en problemas parciales, de allí la distinción entre la unidad del cuerpo social y las relaciones sociales amistosas (como en la tradición clásica). O bien, en tiempos más recientes, con una perspectiva más relacional, se distingue la esfera problemática de la relación entre individuo y colectividad por un lado; y por otro, la teoría de la interacción para ofrecer una teoría general de la relación de *ego* y *alter*.

Desde la perspectiva sistémica se distingue entre los sistemas de personas y los sistemas sociales. Ambos tipos de sistema presuponen un entorno, las personas pertenecen al entorno de los sistemas sociales y los sistemas sociales al entorno de las personas. Así se llega al problema de la pluralidad de referencias sistémicas.

Según Luhmann, se trata de una pluralidad de referencias de sistema-entorno, aquello a lo que se refiere la referencia es un objeto relacional<sup>18</sup>. La complejidad propia de un sistema es el resultado de su estructura y de sus relaciones con su entorno, es construida y empleada dentro de su entorno y conservada mediante su entorno. Dentro de ese entorno, el sistema que recibe la interpenetración puede tener una significación mayor o menor. Interpenetran las personas a la sociedad, a la vez que la sociedad es un entorno indispensable para la vida de las personas. Pero las personas no son subsistemas de la sociedad, no se generan en el proceso de diferenciación social.

Como consecuencia, los sistemas personales y sociales pueden influenciarse mutuamente a través de la utilización de los procesos autorreferenciales. En la relación entre las personas y los sistemas sociales la interpenetración es posible por la atribución de sentido.

---

<sup>16</sup> Cfr. LUHMANN, N., *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*, Barcelona: Paidós, 1990, p.132

<sup>17</sup> *Ibid.*, p.34

<sup>18</sup> *Ibid.*, p.115

El sentido representa la forma de procesar la experiencia, no admite diferencias. El lugar de la teoría que explicaba las relaciones entre los sistemas personales y sociales es ahora ocupado por el concepto de sentido, es decir, por la imposición de una coordinación abierta y flexible.

De este modo desemboca Luhmann en la disolución de los antiguos supuestos sobre la naturaleza y el cosmos, la especie humana, el derecho natural, sobre el dominio o el consenso de valores. Las relaciones persona-a-persona consisten en el hecho de que necesariamente generan comunicación, y a través de la comunicación (selectiva), sistemas sociales.

Esta posibilidad de generar y reducir complejidad emergente está ausente en la relación de los sistemas personales con los sociales, en dicha relación no existe ninguna metaemergencia<sup>19</sup>.

Pueden encontrarse convergencias entre el enfoque de Luhmann y la hipótesis de investigación de Castel. Se ofrece una reinterpretación de la alteridad a partir de los grupos dominantes, según dicha hipótesis, el papel representado por una minoría se comprende a partir de la problemática propia de la sociedad en donde ocupa su lugar. Desde este punto de vista, habría que partir de los problemas que enfrenta la mayoría pues ésta proyecta en las minorías sus propias tensiones y dificultades<sup>20</sup>.

Tanto Luhmann como Castel ofrecen valiosos elementos para la comprensión de la noción de inclusión pues brindan propuestas metodológicas tendientes a un abordaje estrechamente relacionado con el entorno en el que se encuentre inmersa.

Ese es precisamente el punto más débil en la apelación a la “inclusión social” en el caso argentino, planteado en la introducción de este trabajo. En él se produce una escisión tan profunda entre el emisor del discurso y el entorno, que la intencionalidad inclusiva de las políticas educativas acaba transformada en una realidad excluyente.

Sin embargo, aun cuando la teoría de sistemas ofrece una alternativa metodológica interesante no llega al aspecto esencial precisamente porque todo recae en el consenso. Respecto del tema de la inclusión, la propuesta metodológica luhmaniana aparece como insuficiente pues no da lugar a una reflexión metafísica del concepto de justicia. Y es allí donde se encuentra el meollo para la comprensión de una inclusión auténtica.

Se sostiene en este trabajo que la respuesta más completa e integral al problema planteado inicialmente, puede encontrarse en las reflexiones del filósofo español Leonardo Polo, principalmente a través de su Antropología Trascendental.

#### **4. Aportes desde la Antropología Trascendental**

Si bien Leonardo Polo no analiza explícitamente el término “inclusión”, sus reflexiones desde la Antropología Trascendental acerca de la virtud de la justicia arriban a conclusiones muy significativas sobre la igualdad, la cual es el objetivo último de la inclusión social.

Desde la perspectiva de la filosofía tradicional, la justicia es una virtud, es decir, un hábito según el cual se da a cada uno lo suyo de modo constante y perpetuo<sup>21</sup>. Lo suyo es el bien de otro.

---

<sup>19</sup> *Ibid.*, p.122

<sup>20</sup> CASTEL,R., *El ascenso de las incertidumbres*,..... cit. p. 300

<sup>21</sup> *Suma Teológica*, II-II, q. 68 a. 1c

Advierte Polo<sup>22</sup> que para ejercer el acto justo es necesario estimar que el bien de otro no es menor que el bien propio. La justicia implica la apreciación de la igualdad de los bienes, y aun así, se prefiere dar un bien a otro antes que a uno mismo. Esa igualdad es lo justo.

La filosofía clásica, siguiendo principalmente a Tomás de Aquino, definió la voluntad como tendiente naturalmente al bien. Ello no significa que tienda naturalmente al bien de los demás, por eso es necesario ejercitar el hábito de la justicia. Por otro lado, la justicia es una virtud de la voluntad pero necesita de la ley natural para que la voluntad pueda tender a bienes externos a su inclinación<sup>23</sup>.

La ley natural, tal como la definió Tomás de Aquino<sup>24</sup>, es la participación en el hombre de la ley eterna de Dios. De esta definición se desprende que la ley natural no pertenece a la voluntad sino a la razón, y ordena las virtudes a su fin.

Las partes subjetivas de la justicia son: la legal o general, la distributiva y la conmutativa. Por la primera se establece una relación de cada hombre con la comunidad social; por la segunda se relaciona la comunidad con los individuos; y por la tercera se relacionan los individuos entre sí.

La justicia general ordena los actos de todas las demás virtudes al bien común<sup>25</sup>. Es la más alta pues ordena la relación entre los que mandan y los que obedecen, sin esa relación no es posible el bien común. De allí infiere Polo la validez de la expresión “justicia social” que permitiría regular el comportamiento ético de los que mandan y de los que obedecen en una organización<sup>26</sup>.

Las partes integrales de la justicia son dos: que se dé a cada uno lo que le es debido cuando todavía no lo tiene; y que se le respete cuando lo tiene, que no se le quite.

Las partes potenciales de la virtud de la justicia son de dos clases. Si no se puede pagar lo que se debe, surgen las virtudes de la religión, la piedad y la observancia. Si no se está obligado a satisfacer el derecho de otro, surgen las virtudes de la gratitud, la veracidad, la afabilidad y la liberalidad.

Polo difiere en algunos aspectos de esta visión tradicional de la justicia<sup>27</sup>. En primer lugar considera incorrecto entender la justicia como virtud sobreañadida a la inclinación natural. El hombre es naturalmente social, esto no puede ser ajeno a su tendencia voluntaria. La intención de ser feliz prescindiendo de los demás es moralmente incorrecta. Los bienes de los demás son bienes, si la voluntad prescindiera de ellos, tampoco sería capaz de alcanzar el bien trascendental. La ley natural es la comunicación al hombre de la ley eterna, a la que obedece la justicia, por ende, no sería aceptable que esta virtud sea sobreañadida a la voluntad. Aquello a lo que inclina la ley eterna y el fin de la naturaleza no pueden ser discordantes.

En segundo lugar, recuerda Polo, los actos voluntarios son constituidos por la *sindéresis* y que la intención de otro es creciente. La intención de otro de los actos justos es superior a la de los actos prudentes, que versan sobre medios y no sobre fines. “Las obras son penetradas de sentido, la

---

<sup>22</sup> POLO, L., *Antropología Trascendental, Tomo II*, Pamplona: EUNSA, p. 182

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 183

<sup>24</sup> Suma Teológica, I-II, q. 91, a 2c

<sup>25</sup> POLO, L., *Antropología Trascendental*, .....cit., p. 183

<sup>26</sup> *Ibid.*,

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 184

acción no se detiene en la obra sino que la atraviesa, prolongando su intención de otro en el modo de la *intentio finis*<sup>28</sup>.

El conocimiento de la ley natural corresponde a la *sindéresis*, no a la razón práctica la cual conoce sólo los medios pero no el ser personal. En la definición misma de justicia “dar a cada uno lo suyo” subraya Polo la noción de lo justo, es decir, la correspondencia entre el derecho y el deber, la cual sólo se da entre personas.

De allí que la virtud de la justicia es superior a la virtud de la prudencia a la que eleva a su propio nivel. Así elevada, corresponde a la llamada prudencia política, o gubernativa en términos polianos.

La equidad es una parte subjetiva de la virtud de la justicia legal. Se arriba así a la cuestión de la igualdad, respecto de la cual Polo sostiene que en ella no radica la solución a la falsa oposición entre riqueza y pobreza<sup>29</sup>.

Desde esta perspectiva, tanto las ideologías sociales como algunas posturas teológicas parten del error de suponer que ambos términos, riqueza y pobreza, son correlativos.

Para Polo la desigualdad funcional es acorde con la naturaleza humana. Si el núcleo de la pobreza se debe a la no utilización de las propias energías, si no se emplean las capacidades humanas, entonces es erróneo considerar la igualdad como un objetivo. Por el contrario, la búsqueda de la igualdad en ese sentido provocaría empobrecimiento y sería injusta<sup>30</sup>.

El igualitarismo radical equivale a un individualismo radical. El ser humano es imaginado como un átomo aislado, sin embargo, el hombre es un ser social. De las relaciones humanas surge la desigualdad, que es funcional. “El hombre se proyecta socialmente en funciones distintas”<sup>31</sup>.

Así, para Polo la teoría del origen contractual de la sociedad, basada en el binomio individuo- Estado, es equívoca. Por el contrario, el hombre es social por naturaleza, por tanto, sin sociedad no hay posibilidad de vínculo contractual.

Por otra parte, la división del trabajo es tan primaria como la sociedad misma, no cabe una sin la otra, por lo tanto, no es acertado afirmar que la división del trabajo desaparecerá en la culminación de la historia. La división del trabajo no es una simple fase de la historia, por ello su atenuación disminuye el ejercicio de las capacidades del hombre<sup>32</sup>.

Polo propone una mirada distinta y más atenta al significado del término desigualdad. Éste es generalmente asociado a los valores negativos, pero es necesario insistir en que la desigualdad refiere a la diferencia de funciones. Visto así, el término igualdad aparece revestido de un significado más negativo, pues lleva al atomismo e impide la libertad dado que se mantiene por obra de grupos de presión.

Bajo la perspectiva poliana pierde sentido toda pretensión de superar la división del trabajo, forma parte del progreso histórico, el cual a su vez depende de la educación. “Cuanto mayor es el número de conocimientos y el avance técnico, más tiempo necesita el hombre para educarse, es

---

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 185

<sup>29</sup> LLANO, C., PÉREZ LÓPEZ, J.A., GILDER, G., POLO, L., *La vertiente humana del trabajo en la empresa*, Madrid: Ediciones Rialp, 1990, p. 75

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 77

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 78

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 78

decir, para ponerse en condiciones de viabilidad y eficacia social”<sup>33</sup>. El progreso histórico deviene una proyección de la división del trabajo en las asociaciones, comenzando por la primera y fundamental, la familia, para continuar luego en la sociedad civil.

La necesidad de la colaboración emerge tanto en la familia como en la sociedad civil. La división del trabajo debe ser organizada de modo que mantenga la unidad de fines, si no se mantiene aparece la oposición de los grupos (o clases) humanos.

En estas organizaciones rige la ley del intercambio, pero si éste se convierte en el único elemento de conexión, entonces la riqueza y la pobreza son inevitables. Polo insiste en que la justicia conmutativa no es toda la justicia, si esto se olvida, se busca una igualdad quimérica. “La igualdad en el dar y recibir cosas, no asegura la justicia social”<sup>34</sup>.

Aunque el intercambio de productos es una ventaja, no asegura que no haya ricos y pobres debido a las inevitables quiebres en los intercambios. Por el contrario, la justicia distributiva es más profunda que la conmutativa. “Cumplir la propia tarea como un deber es la forma básica de la justicia”<sup>35</sup>. Hacer lo que se hace por el deber transforma la tarea en un encargo y hacerse cargo del mismo es signo de dignidad. La justicia distributiva garantiza el bien común, lo cual significa que “el juego de los esfuerzos humanos en la sociedad sea un bien para todos”<sup>36</sup>.

Polo sostiene que el liberalismo, el marxismo, el atomismo individualista y el colectivismo no son antitéticos, como generalmente se piensa, sino que parten del supuesto común de interpretar erróneamente la naturaleza social del hombre. También es erróneo atribuir al Estado el papel de remediador de la falta de justicia ante los quiebres en el sistema de intercambio, pues, para restablecer la igualdad social, desemboca en un irremediable círculo de quitar a unos y dar a otros sin ofrecer soluciones reales a la desigualdad. Desde esta lógica, para asegurar la redistribución se crean innumerables impuestos y planes de ayuda social que en definitiva no hacen más que agudizar el problema.

Argentina es un claro ejemplo de dicha situación. Abundan planes de ayuda social que, lejos de favorecer la inclusión social, acaban excluyendo no sólo al sector contribuyente de la sociedad sino en definitiva también al sector empobrecido que depende laboralmente de aquel.

Caben aquí las palabras de Francisco expresadas recientemente en su Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium*, “Los planes asistenciales, que atienden ciertas urgencias, sólo deberían pensarse como respuestas pasajeras. Mientras no se resuelvan radicalmente los problemas de los pobres, renunciando a la autonomía absoluta de los mercados y de la especulación financiera y atacando las causas estructurales de la inequidad, no se resolverán los problemas del mundo y en definitiva ningún problema” (n. 202)<sup>37</sup>.

## 5. Conclusión

---

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 89

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 92

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 93

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 93

<sup>37</sup> FRANCISCO. Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium*, Roma: Tipografía Vaticana, 2013, p. 160

En conclusión, las organizaciones dependen de una cultura que promueva los principios éticos. Así, la noción de inclusión social aplicada a las organizaciones educativas requiere del desarrollo de virtudes, tales como la prudencia y la justicia. Para ello, las políticas educativas deben estar al servicio del bien común estimulando la enseñanza- aprendizaje de las virtudes y los valores, los que contribuirán con el crecimiento de la persona. Afirma Francisco: “...se vuelve necesaria una educación que enseñe a pensar críticamente y que ofrezca un camino de maduración en valores” (n. 64)<sup>38</sup>.

Según Leonardo Polo, la prudencia consiste en un hábito intelectual que perfecciona la razón práctica pues versa sobre la vida activa. Como Tomás de Aquino, Polo afirma que la materia de la prudencia es lo operable por nosotros, considerado tanto desde el punto de vista del bien como de la verdad, de lo contrario no sería un hábito de la razón<sup>39</sup>.

Al ser un hábito de la razón práctica, la prudencia no trata sobre la verdad en presente que es contingente, sino sobre el futuro, ordenando la conducta que será ejercida. Es la recta razón, encargada de rectificar o corregir la razón práctica. A la prudencia le corresponde encontrar el justo medio, intrínseco a las virtudes de la voluntad, de allí que la prudencia dirige y regula todas las virtudes morales, las perfecciona y las completa. Por ello es generadora de virtudes.

Previamente se requiere del conocimiento del fin, lo cual queda a cargo de la *sindéresis*. Polo propone la tesis según la cual los actos voluntarios se distinguen por la intensidad de la intención de otro, la cual es creciente porque dichos actos están constituidos por la *sindéresis*<sup>40</sup>.

Una virtud se convierte en otra teniendo en cuenta la intensificación de la intención de otro de los actos voluntarios con los que se adquiere. Así por ejemplo, la prudencia se convierte en justicia y ésta en amistad. En lugar de hablar de partes potenciales de cada virtud, Polo prefiere considerar que las virtudes inferiores son elevadas de acuerdo con su conversión, la justicia es prudente, la amistad es prudente y justa pero no a la inversa.

La fortaleza y la templanza son virtudes que establecen el dominio de la voluntad sobre las facultades apetitivas inferiores, pero son virtudes de la voluntad y no fruto de los actos de los apetitos sensibles ya que la intención de éstos es insuficiente para despertar virtudes.

Los apetitos sensibles son naturalmente rectos, sus vicios son el resultado del descarrío de la razón práctica cuando ésta atribuye el valor de fin último a algún bien sensible. En esos casos la razón práctica se despega de la voluntad, la sustituye por el apetito sensible, el apetito viciado oscurece la razón.

Las virtudes no son actos perfectos ya que ninguna se adquiere por completo, son disposiciones más o menos sólidas que se pierden con los actos contrarios. Polo describe la virtud como consolidación de los actos voluntarios<sup>41</sup>. La voluntad se mueve si los actos voluntarios se arraigan en ella.

La virtud es átoma, por eso, la pérdida de una afecta a todas. Sus rasgos se definen por la intensidad de los actos voluntarios, es un bien medial al servicio del amor y su relevancia queda

---

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 54

<sup>39</sup> POLO, L., *Antropología Trascendental*..... cit. p. 177

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 180

<sup>41</sup> *Ibid.*, AT. p. 173

manifiesta en la desolación provocada por los vicios así como en la aspiración al amor, manifestación viva de la *sindéresis*.

Polo retoma la noción de hábito aristotélica, como perfección adquirida por las potencias superiores del alma a través del ejercicio de sus actos. Existen hábitos de la inteligencia y hábitos de la voluntad. Siguiendo a Platón y a San Agustín Polo recuerda que los actos buenos tienden a mejorar la naturaleza.

Los hábitos intelectuales adquiridos son virtudes que perfeccionan la inteligencia<sup>42</sup>. Lo hábitos intelectuales se adquieren en un solo acto, en cambio los voluntarios se adquieren por repetición de actos. De allí que las virtudes tienen más acentuado su carácter potencial, nunca se adquieren por completo y se pierden más fácil que los de la inteligencia.

Los hábitos que se refieren a la voluntad tienen como intención el bien, hacen al hombre bueno en sentido moral, son llamados virtudes morales. Aunque existe jerarquía entre ellas, la conexión es más estrecha, ninguna de ellas es posible sin las otras. Sin embargo, no todas se adquieren al mismo tiempo ni del mismo modo. Finalmente, cada virtud conserva su unidad en relación con los actos voluntarios.

A esta posición tradicional Polo añade las siguientes observaciones<sup>43</sup>: sin la *sindéresis* las virtudes morales no son posibles porque los actos voluntarios son constituidos por dicho hábito innato y porque las virtudes están estrechamente imbricadas en dichos actos. La doctrina tradicional parte de las cuatro virtudes cardinales (prudencia, justicia, fortaleza, templanza) y las restantes son consideradas partes potenciales de alguna de ellas. Polo advierte la necesidad de prestar mayor atención a los hábitos productivos cuya rectitud es de especial relevancia dentro de la moral especial.

Afirma Francisco: “El crecimiento en equidad exige algo más que el crecimiento económico, aunque lo supone, requiere decisiones, programas, mecanismos y procesos específicamente orientados a una mejor distribución del ingreso, a una creación de fuentes de trabajo, a una promoción integral de los pobres que supere el mero asistencialismo. Estoy lejos de proponer un populismo irresponsable” (n. 204)<sup>44</sup>.

Así entendida, la inclusión social no es equivalente a demagogia populista, sino que significa el resultado del empeño, del trabajo, de la responsabilidad, asumiendo los encargos que desafían al hombre en su vida individual y social. Y asumirlos es, ni más ni menos, el signo de la dignidad humana.

---

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 175

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 176

<sup>44</sup> FRANCISCO. Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium*, Roma: Tipografía Vaticana, 2013, p. 161