

**EDUCACIÓN INCLUSIVA
UN DEBATE NECESARIO**

EDUCACIÓN E INCLUSIÓN ENTRE LAS POLÍTICAS COMPENSATORIAS

Juan Bello Domínguez
UPN/UNAM

Resumen

La Educación, Diversidad e Inclusión en América Latina se encuentran perdidas ante los procesos cambiantes y dinámicos de la sociedad, las han desplazado a un ámbito de falta de credibilidad y desconfianza, en donde los profesores, alumnos y directivos, entraron en un conflicto en torno a sus expectativas. No estamos hablando de un problema de eficacia que se podría resolver mediante una mejora técnica, sino de legitimidad.

Si hablamos de inclusión social o escolar, la expresión misma nos remite a la “exclusión”. En el marco histórico de la sociedad, la formación docente, la práctica docente y la cultura escolar, los testimonios refieren a la búsqueda de la homogeneización social y cultural. El discurso “democrático” en la sociedad y la inclusión está ligado a cuestiones de legalidad y no basta el reconocimiento formal de las instituciones para fortalecer y consolidar la inclusión, es indispensable su legitimidad.

Para abordar la Educación, Diversidad e Inclusión, no es suficiente señalar el acercamiento entre las diferencias y sus modelos de atención o proceso de legitimación normativa. Hay que recuperar los espacios de intermediación social, cultural y educativa, para identificar los intercambios que dinamizan a su vez, los procesos educativos y culturales, la construcción de identidades y la puesta en común de los procesos interculturales.

a) Educación y desarrollo humano. Políticas compensatorias para la inclusión.

Es notable como en los últimos años, se ha mostrado un creciente interés en la educación, la inclusión y la equidad por parte de los gobiernos y organismos multilaterales internacionales. Sin embargo, este interés no es nuevo, ya que

después de la Segunda Guerra Mundial se desbordó la esperanza en los sistemas educativos para dar un nuevo impulso al desarrollo económico.

La educación en América Latina, ha sido históricamente fundamental para los proyectos de desarrollo de la sociedad y como una inversión social, económica y cultural que responde a los nuevos retos que plantean los cambios a nivel mundial. La calidad expresada en términos de la optimización de recursos y promoción del proceso de cambio, a partir de su vinculación con las necesidades de la sociedad y la idea del desarrollo.

Las tendencias políticas, económicas, sociales y culturales demandaron mayor atención al sector educativo, de lo contrario, se estarían generando las condiciones para mayores contradicciones que pudieran derivar en conflictos sociales. Para trascender y superar la problemática del sector educativo, no bastaban las buenas intenciones, el optimismo excesivo -como otra visión-, no contemplaba los efectos negativos en el terreno educativo, las oportunidades proporcionadas a algunos, reforzarían las desigualdades sociales de otros.

Durante las políticas de expansión educativa propias del modelo desarrollista, se fundamentó el quehacer educativo, con el propósito de generar el acceso de todos los sectores de la sociedad a la escuela; pero lejos de lograrlo, se demostró que el sistema de educación no tenía la capacidad de absorber a los sectores mayoritarios de la población.

Al poner el acento en las desigualdades y basados particularmente en los indicadores de pobreza, el trabajo de los organismos internacionales en el ámbito educativo. Se encaminó a generar una serie de políticas para la atención de los grupos vulnerables, ubicados en el rango de grupos marginados por las carencias que comparten con otros sectores pobres de la sociedad.

La situación en que se encuentra la educación -planteaba la UNESCO (1997)-, no solo es producto de sus propias contradicciones, sino también por las generadas y reproducidas por la sociedad. Tener un buen sistema educativo, no es suficiente para acabar con la desigualdad, ya que este, tiene que ver con la inequitativa distribución de la riqueza, y por lo tanto, del poder y de las oportunidades. Sin embargo, lograr una buena educación para las mayorías, puede ayudar a combatir la desigualdad; el que la educación pública fracase, las reproduce.

En las últimas décadas del siglo XX y primera del XXI, los expertos educativos, estuvieron siempre listos, con base a los indicadores “malos” y cuando aparecían “déficits” o “promesas incumplidas”, para iniciar nuevas reformas en los sistemas educativos. Se emplearon las estadísticas para demostrar crisis sociales y de este modo, justificar los remedios educativos. Sin embargo, habría que tener cuidado con las posiciones reformistas, ya que la escuela cambia el mensaje que ingresa, más de lo que el mensaje nuevo puede cambiar a esta. Justamente porque la mayoría de reformas tratan de introducir

cambios en la estructura existente y quedan, –al final–, embebidas, absorbidas o acomodadas por ellas.

Las cumbres, reuniones y conferencias de los organismos internacionales como la UNESCO, entre otras, transmiten, difunden y recomiendan en el campo de la educación, formas de entender la organización, las relaciones sociales y el poder para tomar las decisiones y estrategias colectivas que según ellos, ofrecen oportunidades.

El proceso de globalización modificó la institucionalidad económica, social, cultural y educativa de la sociedad, para atender las necesidades de los grupos hegemónicos. Las reformas educativas de la última década del siglo XX (UNESCO, 1990, 1994, 1996 y 2000), entre otras) postularon un cambio de paradigma (al menos de manera implícita) y siguieron modelos de una impresionante retórica curricular.

Si hablamos de inclusión social o escolar, la expresión misma nos remite a la “exclusión”. En el marco histórico de la sociedad y de las instituciones educativas los testimonios refieren a la búsqueda de la homogenización. El discurso “democrático” en la sociedad y la escuela está ligado a cuestiones de legalidad, y no basta, el reconocimiento formal de las instituciones para fortalecer y consolidar la inclusión (Bello, 2014).

La década de los años noventa del siglo pasado, se convirtió en un paraguas para las políticas sociales respecto de la alineación de los criterios internacionales para definir: el desarrollo humano, la educación y la cultura. Los cambios que trajo consigo la globalización, tuvo implicaciones en todos los ámbitos de la política pública, como en la redefinición de las relaciones y las expectativas sociales que se documenta en el primer informe sobre el desarrollo humano, que puso de manifiesto su importancia en el marco de la Política (PNUD, 1990).

b) Reconocer las diferencias desde las políticas compensatorias

La educación se encuentra ante una grave crisis de identidad, los procesos cambiantes y dinámicos de la sociedad, la han desplazado a un ámbito de falta de credibilidad y desconfianza, en donde los profesores, alumnos y directivos entraron en un conflicto en torno a sus expectativas. No estamos hablando de un problema de eficacia, que se podría resolver mediante una mejora técnica, sino de legitimidad.

La presencia y postulación de temas para la agenda mundial de los organismos multilaterales en el último cuarto del siglo XX, se dio de manera intermitente y casi permanente. Se incrementaron las reuniones mundiales, los convenios internacionales y las declaraciones globales. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) y sus diversos organismos, sobre educación, trabajo,

cultura, infancia, alimentación, entre otros, organizaron los foros para el debate e impulso de la agenda mundial.

A partir de 1975, el tema sobre las mujeres se convertiría en preocupación global, para tener continuidad en 1980, 1985 y 1995. Los pueblos indígenas, no serían la excepción en 1989 y luego en 2007. El racismo, la discriminación y marginación encontraron espacios e instituciones globales para externar la preocupación sobre ellos (1978 y 2001). El envejecimiento y los ancianos no fueron la excepción (1982 y 2002). En 1978 se les llamó impedidos, para luego abordar el tema sobre discapacidad (2004) y derechos de las personas con discapacidad (2006).

La creencia y paradigma de que lo global seguiría con los procesos de homogeneización, se encontraría con una crisis de la cual no se recuperaría más. Se exacerbaban las contradicciones sociales y culturales por las diversas manifestaciones y prácticas de grupos sociales emergentes: mujeres, pueblos indígenas, personas migrantes y desplazados de sus territorios, personas con discapacidad, personas con preferencias religiosas y sexuales diversas, expresiones sobre diferentes masculinidades, etc.

El tema sobre la educación se convirtió en prioridad para la ONU, al desplegar múltiples foros y reuniones con apoyo de organismos financieros y gobiernos internacionales. La sociedad se convulsionaba con las diferentes manifestaciones contra aquellos grupos y prácticas sociales, que exigían respuesta y atención a sus expresiones diversas.

Se desarrollaron políticas educativas y culturales específicas, para atender las necesidades sociales y educativas de la población (UNESCO, 1990, 1994, 2000). Las características de estas políticas, mostraron una amplia diversidad en el diseño e instrumentación, cuyo propósito era dar cuenta de las características socioeducativas y lingüísticas de la población, las cuales, manifestaban grados de marginación, exclusión y desigualdad (Dietz y Mateos, 2011).

La Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, en 1990, centró los principios de la educación entre la asimilación, integración, reconocimiento, compensación y focalización (Bello, 2012). En dicha conferencia, los representantes de los países participantes se comprometieron a garantizar en el periodo de una década, la respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de cada niña y niño, joven y persona adulta. La conferencia centró su atención principalmente en el acceso universal a la educación (UNESCO, 1990).

La alineación del desarrollo humano con la política educativa, se encuentra en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* de Jomtien, Tailandia, la noción de educación se vincula con la de desarrollo humano, y pone especial énfasis en las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAS):

Como necesidades básicas de aprendizaje se definen aquellos conocimientos necesarios que todo individuo debe tener para hacer frente a las necesidades que le plantea su entorno social y las dificultades que le presenta su medio ambiente, y que el sistema educativo debe ayudar a adquirir [...] Estas necesidades son el piso y no el techo de las aspiraciones educativas (UNESCO, 1990, p. 11)

La atención de las NEBAS implicó ampliar las oportunidades para la formación de las capacidades humanas en los dos aspectos que considera el desarrollo humano: mejorar el estado de los conocimientos y las destrezas, así como el uso que se hace de ellos para el acceso al bienestar social generado por el desarrollo y los mecanismos de distribución del ingreso.

El tema de “todos” a partir de Jomtiem, desarrollaría los fundamentos de las principales políticas educativas en el mundo: todos. El acceso universal se convertiría en la meta a alcanzar (Art, 2), incluir a todos a partir de los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

El diagnóstico de la Declaración Mundial de Educación para Todos exaltaba el rezago educativo de las mujeres respecto a los hombres, analfabetismo y analfabetismo funcional, sin acceso a los contenidos escritos y tecnológicos además de, tener inconclusa la educación básica. La pobreza, marginación y exclusión, serían puntos de encuentro en todos. Sin embargo, en la Declaración se auguraría un nuevo siglo cargado de promesas y de posibilidades, con un auténtico progreso hacia la distensión pacífica y mayor cooperación entre las naciones.

Aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas, estipulado por los 155 Estados participantes en la reunión mundial en el primer objetivo de la Declaración y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos y de cada una de las personas referidas en su diagnóstico. Entre herramientas esenciales y contenidos básicos para el aprendizaje se centraría la propuesta educativa.

Entre la responsabilidad y la posibilidad de respetar y enriquecer tradiciones, patrimonios y herencias lingüísticas, espirituales y culturales, se promovería la educación de los demás, a partir de la tolerancia para la defensa de la justicia social y fomento de la equidad. Eliminar de la educación todos los estereotipos entorno a los sexos y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos.

Ahora, aparecía en esta declaración, el acceso de los que no pertenecían antes a todos: pobres, niños que trabajan, en situación de calle, de zonas remotas y rurales, migrantes, pueblos indígenas, refugiados, etc. Se enfatizaría a aquellas personas impedidas que requieren atención especial. La coexistencia de las diferencias sociales, culturales y educativas, evidenciaron la proliferación, el crudecimiento y la exacerbación de las tensiones.

¿La exclusión, marginación, discriminación, pobreza, vulnerabilidad, asimetría, equivalencia, maltrato, abandono y violencia, se nos presentan como nuevos problemas? o ¿tenemos que plantearnos nuevas preguntas sobre estos viejos problemas? Se nos presentaron como surgimiento de nuevos problemas, debido a las contradicciones en el cambio de los paradigmas para su atención en el marco de las políticas públicas, sin embargo, consideramos trazar nuevos planteamientos problemáticos y preguntas a dichos fenómenos.

Al paso del tiempo, esos modelos centrados en el acceso, equidad y tolerancia, mostraron argumentos debatibles y débiles desde su fundamentación para encontrar la justicia en nuestras sociedades (Bello y Aguilar, 2016b). Avance sustantivo y significativo en el marco de las rupturas lo representa la concepción de todos, sin embargo, con limitaciones conceptuales, contextuales y prácticas. La exacerbación de las contradicciones y las diferencias, exige un replanteamiento en las demandas educativas centrada en los derechos y no en las oportunidades y posibilidades de las políticas públicas (Bello y Aguilar, 2016a).

En el plano educativo -destaca la Declaración-, el planteamiento de ruptura hacia el paradigma de la enseñanza por el del aprendizaje, representa un cambio cualitativo para la constitución y búsqueda en el abordaje de la problemática de las diferencias y las desigualdades. En el debate, destacamos cuatro planteamientos para impulsar la concepción de la inclusión: 1) ser diferente o ser desigual; 2) ser diferentes y ser desiguales; 3) ser diferentes y ser tratado de manera desigual o, por último 4) ser desiguales y ser tratado de manera diferente.

En 1994, se continuó con la constitución de los paradigmas para la atención educativa de los diferentes grupos sociales (en 1989 la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ya había impulsado la educación indígena de manera muy específica), en el contexto de sus diferencias se organizó la Conferencia Mundial en Salamanca, España, con el compromiso de los países a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, signado en Jomtiem, Tailandia, especialmente para aquellas personas impedidas.¹ Es importante el siguiente párrafo de la Declaración de Salamanca, ya que especifica las características de aquellos colectivos que debieran tener la posibilidad de asistir a lo que normalmente se denominan escuelas regulares:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados,

¹ “Impedidos” era la forma en la que en 1978, la Organización de las Naciones Unidas nombraba a las personas con alguna discapacidad, pero que en la actualidad no es esa y que en este trabajo, solo es citado en el sentido histórico en que fue referido tal termino.

a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. (UNESCO, 1994, p. 6)

Aparece la concepción de la educación integradora y el atender a los niños con la prioridad de capacitar a las escuelas para este fin. Reconocer las necesidades educativas especiales (NEE), con el propósito de trabajar por las escuelas para todos y celebrar las diferencias para responder a las necesidades de cada cual, en la imperiosa necesidad institucional de la eficiencia, eficacia y calidad. Se presenta la seria confusión entre la integración de todos y el reconocimiento de los diferentes, con un modelo de atención que dice atender y celebrar las diferencias.

Partimos de la convicción de que la diversidad es una condición de las sociedades y por tanto, no puede ser atendida, en virtud de que se viven antes de atenderse, por ello, los modelos y la buena voluntad de la atención, raya en la vieja concepción del pensamiento único de la colonización y destaca los falsos principios de salvar, cuidar, sanar y atender a aquellos que aún no alcanzan un grado de desarrollo, civilización o educación (Sartre, 1963). Por otro lado, se incita a la sensibilidad para celebrar, recuperar, revitalizar, resguardar, entre otros, estas características socioculturales de grupos diferentes.

En medio de su contradicción, el modelo impulsa la visión de integrar desde el déficit, la carencia, la enfermedad, la incapacidad o el desconocimiento. Las diferencias étnicas, lingüísticas, físicas e intelectuales, podrían superarse dando a cada quien lo que necesite, lo que se le pueda complementar, dar o dotar. Las mayorías, los normales, los regulares, los completos, los que saben, los que no carecen, ofrecen su espacio para que las minorías accedan a lo que no le pertenece, a lo que les ofrecen de buena voluntad, para que sean integrados.

Las prestaciones educativas --así llamadas en la Declaración--, buscarían la significación para todos y en especial para los vulnerables y los más necesitados. Su fundamento referido a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Declaración de Educación para Todos, buscaría el acceso a la educación de las personas con necesidades educativas especiales. Se personaliza la discapacidad, la carencia o la anormalidad, por tal motivo, se podría atender desde la educación individualizada, pero espacialmente ubicada en el “Templo del Saber y el Progreso”.

Es importante destacar la referencia que se hace en la Declaración de Salamanca sobre las personas con NEE, las necesidades están caracterizadas desde la carencias y se determina a las personas que refieren, muestran o tienen necesidades como problema: “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que les son propios” (UNESCO, 1994,

p. vii). En el Marco de Acción las NEE: “se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje”. (UNESCO, 1994, p. 6). Se establece la necesidad por parte de las escuelas para atender con éxito y calidad para acoger a todos en sociedades integradoras.

Los aprendizajes aparecen en esta Declaración con el principio de la “Pedagogía Razonable” (UNESCO, 1994), cuyas experiencias referidas como exitosas demostraban que se puede reducir el número de fracasos escolares y de repetidores. Por otro lado, enfatizaba “... el éxito de esta propuesta y prioriza la posibilidad para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas” (UNESCO, 1994, p. 7).

La eficiencia y eficacia de la Pedagogía Razonada, se enfatizaría más en la búsqueda de la reducción de recursos económicos, con el desarrollo de nuevas estrategias que posibilitarán auténticas formas de oportunidades y ser un marco favorable para igualarlas. Ser eficiente, eficaz y con calidad, finalidad del principio de la igualdad de oportunidades para alcanzar la calidad educativa para todos.

Se insistió en impactar todas las instituciones educativas regulares en un ambiente propuesto sin la implementación de procesos de capacitación y actualización, lo que presentaba un futuro incierto, en donde los normales se empezarían a sentir cercanos a aquellos que no lo eran. Se insistió en la búsqueda de modelos centrados en la integración, apegados a las recomendaciones educativas internacionales y orientadas por las políticas educativas, más que a enfoques pedagógicos centrados en la convivencia y el fortalecimiento de las diferencias. Sin embargo, daba inicio otro proceso y enfoque multiculturalista de legitimación sistemática, bajo el cual, se ha intentado integrar a grupos vulnerables y marginados a los sistemas educativos (Bello, 2015).

El proceso para impulsar las recomendaciones en el marco educativo internacional, continuaron con la suma de intereses por parte de los organismos multilaterales y de crédito internacional. Las Comisiones Internacionales de Educación para el siglo XXI en 1996 y Cultura y Desarrollo en 1997, impulsaron un conjunto de recomendaciones (La Educación Encierra un Tesoro y Nuestra Diversidad Creativa), con el propósito de iniciar procesos de reformas socioeducativas y culturales, como parte de las políticas de reconocimiento y atención a la diversidad (Delors, 1996), (UNESCO, 1997).

La Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI auspiciada por la UNESCO, plantearía un conjunto de problemáticas para el nuevo siglo, signadas todas ellas, por una incuestionable preocupación intermitente de lo que Edgar Morin (1999) cifra en la constante Incertidumbre y la referencia de Bauman (2013) como Líquida. Insistente pregunta retumbaba entre los miembros de la Comisión coordinada por Delors ¿podremos vivir juntos?, ¿cómo aprender a vivir juntos? Recupera planteamientos trazados ya en

décadas anteriores como: discriminación, exclusión, marginación, desigualdad, pobreza, etc. El marco global y diverso en el que se movía el mundo, traería un conjunto de nuevas preguntas y planteamientos para los intelectuales preocupados por las relaciones creadas por la migración rampante, la apertura de fronteras comerciales y socioculturales, entre otras.

Desde la utopía de la educación y las características locales frente al mundo global, el incremento de las tensiones ante la exacerbación de las diferencias socioculturales, económicas y políticas, trazarían prospectivamente los entramados de la integración, el reconocimiento y el desarrollo humano. Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, serían los pilares en los que se postularían las bases para la educación a lo largo de la vida, desde la educación básica a la universidad, la formación docente de los profesores y el inminente trazo de las políticas públicas del siglo XXI.

Se asumirían planteamientos y compromisos para promover y respetar el pluralismo y las *minorías* en la lucha contra la xenofobia, el racismo y la discriminación religiosa, de género, indígena y sexual. La conformación de identidades y organizaciones en el marco de la globalización, exige la idea (desde los organismos multilaterales), de que el propósito del desarrollo no es solamente el crecimiento económico, sino que el desarrollo debiera estar estrechamente relacionado con los niveles de bienestar (UNESCO, 1997).

El paradigma del multiculturalismo y la integración, encontrarían un vínculo muy estrecho en las políticas públicas y las educativas no serían la excepción. Las políticas educativas trazadas desde de Jomtiem y Salamanca y las estipuladas por los informes de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (1997) y, la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI (1996) de la UNESCO, serían las puntas de lanza para sensibilizar a los gobiernos en el marco global.

El *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, alinea de manera puntual los tres rubros: desarrollo humano, cultura y educación, este informe define los cuatro pilares de la educación y en este marco quedan vinculados:

Para cumplir el conjunto de misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir adquirir los conocimientos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge los elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (UNESCO, 1996, p. 91)

El paradigma de cambio y evolución social que sustenta el desarrollo, en el plano educativo, se traduce en una serie de postulados concretos. La concepción sobre la educación se configura mediante la articulación de varias perspectivas: 1) la educación considerada como factor de desarrollo; 2) la educación como vía de transformación social en tanto medio para ubicar a los individuos en el aparato productivo, y, 3) como factor de innovación y movilidad social; esta última concepción tiene su base en los países y empresas que son exitosos, por eso se deduce que la inversión en educación es una inversión para el desarrollo; esto quiere decir, que la educación es la base para propiciar el desarrollo integral de los individuos, la adquisición de valores y a favorecer los procesos de democratización y equidad; y, en un segundo momento como soporte para el desarrollo, al vincularla con la eficiencia de los procesos productivos y la competitividad (UNESCO, 1996).

El informe destaca la forma en que se relaciona la educación con la sociedad, al valorar la importancia de la calidad educativa y su contribución a la productividad, en esta perspectiva, la educación es concebida como uno más de los insumos para la producción; insumo que posee el mismo carácter que las inversiones económicas, como tal, pide regirse por los criterios de rentabilidad y rendimiento que son empleados en las actividades económicas.

El conocimiento se convirtió –en las últimas décadas–, en el principal factor productivo, y ello, no solo es una falta ética, sino un error económico, postergar las políticas sociales que tiendan a la expansión de las posibilidades de ampliar el capital humano para generar recursos flexibles e incorporar el progreso técnico a los procesos productivos. Esta concepción soslaya aspectos cualitativos, al centrarse en lo cuantitativo y, aunque no precisa las formas de educación, se privilegian los estratos más altos de la sociedad, manifestándose un alto grado de desigualdad, marginación y exclusión.

Los problemas de identidad y su vínculo con lo político, conllevarían a dirimir sobre las posibilidades y los límites del papel de la cultura y la educación en las relaciones sociales y su condición de marginación y exclusión. En el discurso, se reconocerían los derechos a ser diferentes, a la libre determinación y a la autonomía de las comunidades, pero sin una sólida voluntad política, para llevar a cabo las transformaciones en la sociedad, la escuela y la diversidad, con una marcada limitación de la justicia, orientada más hacia el ofrecimiento de oportunidades y no a garantizar los derechos humanos.

La estrategia educativa propuesta y su relación con las necesidades del crecimiento y desarrollo económico, tiene implicaciones en otros ámbitos, como se manifestó entre la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* de Jomtien, Tailandia y la publicación de los informes: *Nuestra diversidad creativa. Informe de la comisión mundial de cultura* (UNESCO, 1997) y *La educación encierra un tesoro* (UNESCO, 1996). Ambos documentos, además

de ser congruentes con los postulados de las Conferencias y Foro señalados, destacan entre otros, porque pautaron el trayecto de las reformas educativas y la concepción compensatoria de las políticas públicas para la inclusión.

La contribución social de la escuela consistiría –según estas reuniones– en ofrecer las oportunidades para que: el individuo acceda a competencias para el aprendizaje y a sostener una oferta educativa para que el individuo la adecue a las condiciones de vida y requerimientos de conocimientos y saberes.

El proceso de la globalización en el ámbito de las políticas sociales de los Estados Latinoamericanos, estableció el reconocimiento y la atención de las diferencias culturales y las desigualdades sociales. La orientación de las recomendaciones del desarrollo humano, la cultura y la educación por parte de los organismos multilaterales en el contexto de la exclusión y la marginación, emergieron frente a un mundo que cambió para mantener el principio de incluir a los excluidos de siempre y a los grupos vulnerables, en el tránsito de la discursividad hacia las prácticas socioculturales y en nombre de la interculturalidad, la inclusión y la paz (Bello, 2014).

La nueva dinámica de la educación para el cambio social y el desarrollo, mantuvieron la perspectiva respecto a que el individuo adquiriera conocimientos, saberes, valores y actitudes; además de los medios para aprender a aprender y la resolución de problemas. Sin embargo, en cuanto a la cobertura estableció la atención de la educación, la expansión del sistema y el acceso equitativo de la población con relación a su condición de género, edad y vulnerabilidad, en programas apropiados de aprendizaje de habilidades para la vida y la ciudadanía.

El marco discursivo entre el vínculo educación y desarrollo, se proyecta como una de las ecuaciones del éxito de los países desarrollados; y ante las grandes desigualdades y la polarización social existentes en América Latina, se manifiestan esfuerzos por ampliar la cobertura y la matrícula, elevar los niveles educativos y responder a las necesidades de crecimiento económico, como una de las medidas para superar la pobreza.

La educación es considerada un elemento importante, por medio de ella, se pretende transitar hacia la equidad social y a la gobernabilidad democrática, por ello, el Banco Mundial derivó de su propuesta económica, una orientación hacia la educación, para garantizar el acceso a un nivel mínimo de educación (competencias básicas). La reforma se presentó como un factor fundamental para el desarrollo de aptitudes, destrezas, y creatividad que tendería a traducirse en competitividad. El conocimiento es el elemento central del paradigma; juega un papel relevante en la inclusión, integración, solidaridad y movilidad social y es un componente esencial del orden democrático, esto implica – discursivamente -- que la base de la democracia no solo es la economía, sino también la aplicación más intensiva del conocimiento, la información y la comunicación.

Desde la perspectiva de las instancias supranacionales, la cultura se equipara con el conocimiento, y juega un papel sumamente importante; entendida como el conjunto de informaciones organizativas y reglas generativas; como capital técnico cognitivo que cumple funciones de conservación, multiplicación y complejización del saber; como capital organizativo contribuye a construir, integrar y operar reglas de organización social, normas y modelos de conducta; como parte de ella. Estas instancias ubican a la educación como una arista de la cultura. La educación entonces, se reduce a una función social institucionalizada que permite la integración colectiva de los individuos en términos de conservación, mantenimiento y desarrollo de la sociedad. La tendencia conduce a la generación de condiciones -ya existentes en los países desarrollados-, considerando su incorporación al sistema mundial ya estructurado.

La política educativa tuvo una orientación hacia la expansión de la cobertura, con el propósito de universalizar la educación. El sistema educativo exhibía un crecimiento en la educación básica que ejerció presión hacia los siguientes niveles educativos debido a la demanda por su expansión y el ingreso irrestricto como factor de movilidad social.

c) Diálogo ante las tensiones de la inclusión

Los efectos difusores del proceso globalizador en el ámbito de las políticas sociales, propiciaron la alineación temática del desarrollo humano, la cultura y la educación, establecieron el reconocimiento y la atención de las diferencias culturales y las desigualdades sociales para la inclusión como finalidad de la cohesión social en el contexto de la exclusión y la marginación. Las miradas disruptivas diversas emergen en el tránsito de la discursividad hacia las prácticas, frente a un mundo que cambió para mantener el principio organizador vigente, incluir a los excluidos de siempre y a los nuevos marginales.

La apertura a la alteridad y a la otredad, es un requisito de la multiculturalidad. Quien no es capaz de reconocer en el entorno social y educativo valores y pretensiones de universalidad, especificidad y singularidad, no está preparado para asumir la multiculturalidad. La coexistencia social y escolar no expresa necesariamente una condición multicultural.

La experiencia multicultural modifica radicalmente nociones centrales como inclusión, igualdad, diferencia y libertad. No solo necesitamos el reconocimiento a los "otros" al interior de las comunidades, requerimos impulsar el diálogo entre la interculturalidad y la inclusión.

La interacción entre grupos en el ámbito social y escolar, discurre sobre un marco de tensiones y relaciones de dependencia, sumisión, exclusión o discriminación. Este marco, se alimenta, ajusta, actualiza o define permanentemente y, desde él, se delimita el juego de relaciones entre grupos. La sociedad y las

escuelas se convirtieron en espacios de contacto y confrontación de identidades o en procesos de acercamiento-distanciamiento que de los sujetos sociales que parecen irreconciliables.

Si hablamos de inclusión social o escolar, la expresión misma nos remite a la “exclusión” en el marco de las instituciones. En el contexto histórico de la sociedad y de las instituciones educativas, los testimonios refieren la búsqueda de la homogenización como una forma de inclusión legal pero no legitimada, ya que a partir del desconocimiento de las formas diversas de expresión social, cultural, lingüística, de género o física, se ejerce la exclusión formal.

Hablar de inclusión en una sociedad excluyente, nos remite nuevamente al compromiso impuesto a la escuela, de legitimar y defender en un marco de desigualdades. La democracia planteada en términos formales, no es suficiente. No basta el reconocimiento formal de las instituciones para fortalecer y consolidar la inclusión escolar (Bello, 2010).

La conformación y organización de las escuelas se ha vuelto más compleja y tensa: sus estructuras se volatilizan, las diferencias se exacerbaban y solo se entiende por sus procesos, dinámicas, productos, posiciones o lenguajes.

El proceso histórico de los sistemas educativos y las escuelas, registró en el contexto y fundamento de la modernización, asignaciones como el progreso técnico y la democracia, que en principio, no responden a una misma lógica racional, pero que sin embargo, se complementan. ¿Cómo construir su complementariedad?, ¿cómo compaginarlos? ¿Armonizar el potencial de un saber-hacer científicamente racionalizado, con el potencial de un saber-ser valoralmente fundado?

Se desarrollaron políticas “específicas” para atender las necesidades sociales y educativas de la población (UNESCO, 1990, 1994, 2000). Las características de estas políticas, mostraron una amplia diversidad en sus formas concretas en el diseño y su instrumentación, cuyo propósito era dar cuenta de las características de los diseños y acciones llevadas a cabo por la política social y educativa, en el contexto de la diversidad y las características socioeducativas y lingüísticas de la población, las cuales manifiestan grados de marginación, exclusión y desigualdad y las Comisiones Internacionales (UNESCO, 1996), (UNESCO, 1997) entre otras, pregonaron e impulsaron un conjunto de recomendaciones, con el propósito de atender dicho dilema: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser y, aprender a transformarse uno mismo y la sociedad.

Las políticas educativas nacionales recogieron dichas recomendaciones e impulsaron nuevas reformas. Daba inicio otro proceso y enfoque multiculturalista de legitimación sistemática, bajo el cual, se intentó “integrar” e “incluir” a grupos “vulnerables” a los sistemas educativos.

En el contexto de las nuevas reformas del sistema educativo, se impulsaron enfoques pedagógicos que se avocaron a esa atención de la diversidad e integración de las minorías o los diferentes.

Establecer el paradigma de la diversidad, la inclusión y el diálogo intercultural en el contexto sociocultural, implica generar escenarios que lo favorezcan frente a identidades, que se presentan en las demarcaciones culturales y tienden a su hibridación; identidades de larga data que mantienen cierto rango de flexibilidad y en su recreación, les permite conjugar las permanencias con culturas diferentes y sus relaciones.

Se insistió en impactar “todas” las instituciones educativas en un ambiente incierto, en donde los normales se empezaban a sentir cercanos a aquellos que “no lo eran”. Se insistió en la búsqueda de modelos centrados en la integración o la inclusión, apegados a las recomendaciones educativas internacionales y orientadas por las políticas educativas, más que a enfoques pedagógicos centrados en la convivencia y el fortalecimiento de las diferencias.

Nos cuestionamos ¿quiénes somos?, ¿cuál es la matriz cultural que nos da sentido?, ¿qué nos identifica y nos diferencia? Los espacios sociales, políticos, culturales y educativos en los que se expresa la diferenciación, la identidad, la pluralidad y de resistencia frente a los otros, a lo otro, lo que no es nuestro, fija nuestros límites, nuestro ser y nuestro modo de ser diferentes, nuestra personalidad propia y nuestra expresión particular, donde la política, la economía, la educación y la sociedad han dado origen a las ideas de alteridad, soberanía y autonomía.

La coexistencia de las diferencias sociales, culturales y educativas, evidenciaron la proliferación, el recrudecimiento y la exacerbación de las tensiones. Al paso del tiempo, esos modelos centrados en la integración o inclusión, muestran argumentos debatibles y débiles desde su fundamentación, que insiste en la coexistencias y la tolerancia, más que en la convivencia y el diálogo. Nuestra mirada hacia la “atención de la diversidad” impulsada desde los espacios institucionales, supone que, las actuales prácticas pedagógicas, escolares y sociales, no pueden seguir como están y que se necesita un cambio.

La conformación de identidades y organizaciones en el marco de la globalización, exige la idea de que el propósito del desarrollo no es solamente el crecimiento económico, sino que el desarrollo debiera estar estrechamente relacionado con los niveles de bienestar (UNESCO, 1997). Se hace indispensable un escenario que pueda generar el diálogo cultural y educativo, crear vínculos entre sujetos, manifestar diferencias, solidaridades, resistencias, discrepancias; pero sobre todo, que sea un marco en donde la interculturalidad sea el principio organizador que propicie el contacto entre culturas, para la reelaboración constante de las mismas y la negociación de las diferencias en el marco de la construcción de las identidades.

El reconocimiento de las diferencias y su coexistencia, mostraron que no son suficientes como políticas culturales y educativas, porque hay matices entre ellas por el ámbito que les compete y a su interior, se gestan otras que provocan mayores contradicciones. Es cierto que el proceso de reconocimiento de los diferentes, manifestó avances sociales, culturales y educativos y contribuyó a que emergiera la necesidad del diálogo entre estos. Sin embargo, también encubrió y legitimó procesos de discriminación y exclusión.

Los problemas de identidad y conformación del imaginario colectivo, conllevan a dirimir sobre las posibilidades y los límites del papel de la cultura y la educación en las relaciones interpersonales, los movimientos sociales y su condición de marginación y exclusión. En el discurso, se reconocen los derechos a ser diferentes, a la libre determinación y a la autonomía de las comunidades escolares, pero no existe voluntad política para llevar a cabo las transformaciones en la sociedad y la escuela, para la alteridad, la otredad y la diversidad.

Es necesario reconstruir los vínculos y las relaciones, ante la complejidad de las formas de hacer educación o el contacto entre imaginarios más allá de las oposiciones entre la otredad y la alteridad. Para abordar la cuestión del diálogo y la convivencialidad, no es suficiente señalar la oposición o acercamiento entre las diferencias, ni centrar la atención entre los otros, hay que recuperar los espacios de intermediación social, cultural y educativa, y tener en cuenta que estos ámbitos, son tocados con la misma intensidad. Así, con el diálogo y la convivencialidad, se incrementan los intercambios que dinamizan a su vez, los procesos educativos y culturales, la construcción de identidades y la puesta en común de la multiculturalidad paralelamente a los procesos interculturales.

Se vive en sociedades diferenciadas, en contraposición con la idea de homogeneidad expresada en los imaginarios de la igualdad ciudadana construidos históricamente en torno a los Estados nacionales, por ello, es preciso articular la búsqueda de las identidades individuales y grupales, con la búsqueda del diálogo democrático de la sociedad. Los retos de la conformación de la ciudadanía, llevan a enriquecer la identidad de la cultura y la educación en su pluralidad y expresiones, y junto con ello, a proyectar las culturas locales, populares y comunitarias en todos los espacios, como parte de la estrategia de las políticas que se adopten, no solo desde el punto de vista de generar igualdad de oportunidades y compensación de diferencias, sino como un compromiso que conduzca hacia un desarrollo equilibrado, bajo la cohesión (que no homogeneización) de grupos y la participación activa.

Como proceso de producción, circulación y consumo de significados de la vida en sociedad, la cultura, es un elemento que contribuye a establecer las diferencias entre los sujetos y grupos sociales, es la terraza de las relaciones que se viven y desarrollan en sociedad, lo que las hace diferentes de las otras, propiciando una construcción y reconstrucción permanente de las mismas,

porque la cultura, comprende el conjunto de relaciones, elementos y procesos que conforman el ámbito social, que se traduce en formas de relacionarse, de producir y de vivir.

Es necesario reconstruir los vínculos y las relaciones, ante la complejidad de las formas de hacer cultura o el contacto entre imaginarios más allá de las oposiciones entre lo global, regional o local. Para abordar la cuestión de la identidad, no es suficiente señalar la oposición entre lo local, regional y lo global, hay que recuperar los espacios de intermediación social, cultural, educativa y política, y tener en cuenta que no todos los ámbitos y sectores sociales, son tocados por la globalización con la misma intensidad (García, 1999).

Existen consideraciones en torno a las características de inequidad y exclusión que privan en el modelo educativo, volviendo los ojos hacia sus costos y alcances. No es posible seguir pensando a la educación como una totalidad homogénea, debido al ritmo y desarrollo diferentes de las acciones sociales.

No basta con la formulación de políticas basadas en el respeto mutuo y la libertad cultural, como lo traza el multiculturalismo; se hace necesario el ejercicio de la libertad cultural y educativa para la construcción del diálogo y la convivencia. El momento histórico, exige el ejercicio y la participación democrática que dé respuesta a las expectativas de la diversidad de pueblos y culturas que forman parte de la sociedad. En este sentido, la cultura y la educación se convierten en propósito y base social del desarrollo, como la realización de la existencia del ser humano en forma integral, como la posibilidad de que la cultura pueda enriquecerse y desarrollarse como fuente de progreso y creatividad; como una posibilidad, no solo de construir el desarrollo, sino la vida misma en todas sus dimensiones.

La tensión que provoca el encuentro alternativo entre la diversidad, no se superará sin generar cambios importantes en torno a los procesos educativos, culturales y sociales. Las sociedades constituidas a partir de la multiculturalidad y de la interculturalidad, han planteado un papel importante en el debate sobre las políticas educativas y sobre el destino de las instituciones. La estructuración de las demandas educativas como alternativas posibles y su nivel de crecimiento en torno a la organización, permitirá a los colectivos escolares y a sus actores, insertarse en los escenarios del diálogo, acuerdos y convivencia. La organización educativa de las sociedades se ha vuelto más compleja y se entiende por sus procesos, dinámicas, productos, posiciones, lenguaje o sistemas de comunicación.

Asistimos a un proceso educativo que nos permite concebir la utopía de movilizar a las comunidades escolares con opciones diversas, en un proceso de participación, diálogo y convivencia.

Los grupos sociales excluidos, marginados y expulsados del sistema educativo ayer, han luchado por encontrar espacios en torno a su diversidad

educativa y cultural hoy, para permanecer, manifestarse y ser escuchados, para acceder al diálogo que les permiten definirse, movilizarse, afirmar su cultura, su identidad y dar sentido a su vida.

Aspirar a un modelo educativo alternativo que responda a las expectativas de la población, implicaría desarrollar procesos educativos y culturales que las comunidades reconocen como legítimos, y les asegure la construcción de su experiencia social e histórica. Los cambios y transformación en la educación, no son únicamente medidas técnicas, operativas, o didácticas; los procesos de cambio, convivencia y diálogo, son irreversibles

La pedagogía de la convivencia, conforma la búsqueda de proyectos alternativos, emergentes y prospectivos por parte de las comunidades educativas, con el propósito de revertir buenas intenciones institucionales, pero limitadas en su acervo conceptual y metodológico. La pedagogía de la convivencia, ha sido un proyecto en construcción, una tarea que ha requerido muchas manos, muchos saberes, muchas historias de vida, muchas inteligencias, muchas genialidades, las cuales, no han sido apreciadas y recuperadas, por lo que todavía está marcada como un proyecto inconcluso.

La reforma curricular ha cursado por diferentes momentos, desde la directriz de la política educativa, los actores del proceso educativo enfrentan la imposición institucional, las voces disruptivas de los docentes confrontan y resisten, asumen los cambios así como su responsabilidad de amplio espectro, marcada por la educación en el contexto de la inclusión y la interculturalidad. La escuela, perenne e incólume se adapta, así como los actores que le dan vida, para “continuar con la tarea de educar”.

La institución escolar es escenario de momentos constitutivos en su interior, los docentes articulan la necesidad de respuesta de una sociedad que deposita todo tipo de demandas en la educación, la escuela y los docentes. Ya sea en la normativa de la política pública o con propuestas propias, las voces emergentes de los maestros encuentran eco en prácticas ceñidas al marco institucional o como respuesta al contexto en el que se desarrollan, lo cierto es que gestan un proceso de interpelación y escucha, los docente tienen frente a sí, el reto de contagiarse a otros para establecer procesos de comunicación entre pares y relaciones dialógicas entre los actores del proceso educativo.

Referencias

- Bauman, Z. (2011). *Daños Colaterales. Desigualdades sociales en la era global*, México: Ed. FCE
- Bello Domínguez, J. y Salgado, R. (Coord), (2010). *Espacios interculturales en la América Latina del Siglo XXI*, México: Ed. Universidad Pedagógica Nacional
- Bello Domínguez, J. (2007). *Educación y Pueblos Excluidos*. México: Ed. Senado de la República, LX Legislatura, Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Bello Domínguez, J. (2010). La Educación Intercultural en el Contexto de la Diversidad y la Inclusión, en Bello Domínguez, Velásquez, J., Velásquez, E. (Comp), *La Educación Intercultural en el Contexto de la Diversidad y la Inclusión*, México: Castellanos Editores
- Bello Domínguez, J. (2011). La Pobreza y Marginación de los Pueblos Indios en México frente al Desarrollo Sustentable en Quintero, M. y Fonseca, C. (Coord). *Dimensiones Económicas, Sociales e Institucionales del Desarrollo Sustentable*. México: Ed. Cámara de Diputados y Miguel Ángel Porrúa.
- Bello Domínguez, J. (2014). *De la Pedagogía Correctiva a la Pedagogía de la Inclusión*. Conferencia en el Congreso Internacional de Educación Inclusiva. Tlaxcala, México, noviembre 2014.
- Bello Domínguez, J (2016c). Discriminar desde la palabra. Reivindicar desde su construcción. Diálogos desde la educación e inclusión en Camacho, J. et. al. (Coord) Educación Especial. *De la atención básica a la inclusión educativa y social*. México: Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Tlaxcala y Castellanos Editores.
- Bello Domínguez, J y Aguilar, M. (2016a). Educación y políticas de inclusión en América Latina en Bello, J. y Aguilar, M. (Coord) *La Educación Inclusiva. Reflexiones desde Latinoamérica*. Universidad Federal de Espíritu Santo, Brasil. Universidad del Azuay, Ecuador. Corporación Universitaria Latinoamericana, Colombia y Castellanos Editores, México.
- Bello Domínguez, J y Aguilar, M. (2016b). Educación Inclusiva o la Inclusión de los otros en Bello, J. y Aguilar, M. (Coord). *La Educación Inclusiva. Reflexiones desde Latinoamérica*. Universidad Federal de Espíritu Santo, Brasil. Universidad del Azuay, Ecuador. Corporación Universitaria Latinoamericana, Colombia y Castellanos Editores, México.
- Bello Domínguez, J. (2015). De la Pedagogía Correctiva a la Pedagogía de la Inclusión en Mendoza, C. Et. Al. (Coord) Educación Inclusiva. *Una Utopía Posible*. Universidad de Almería, España; Universidad Autónoma de Tlaxcala, México y Editorial Enfoques Educativos, España.
- Bello Domínguez, J. (2015). Los Vulnerables y su Inclusión Educativa en Mendoza, C. Et. Al. (Coord) Educación Inclusiva. *Una Utopía Posible*. Universidad de Almería, España; Universidad Autónoma de Tlaxcala, México y Editorial Enfoques Educativos, España.
- CEPAL. (1992). *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado*. Santiago de Chile: ONU/CEPAL.
- CEPAL/UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: ONU/CEPAL.
- Delors, J. (Coord) (1996). *La Educación Encierra Un Tesoro*. ONU/Ediciones, UNESCO/Correo de la UNESCO.
- Dietz, G., Et. Al. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Ed. SEP-CGEIB.
- García Canclini, N. (1999). *La Globalización Imaginada*. México: Ed. Paidós
- Morin, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Santillana-UNESCO.

PNUD. (1990). *Desarrollo Humano. Informe 1990*. Nueva York: ONU. Recuperado de <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1990/capitulos/espanol/> 22 mayo 2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159125S.pdf>

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien: Tailandia. 5 a 9 de marzo.

UNESCO. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Declaración de Salamanca, Salamanca España, UNESCO.

UNESCO. (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo*. México, ONU/Ediciones UNESCO/Correo de la UNESCO.

UNESCO. (2000). *Reunión Mundial Educación en Dakar*, Senegal.

Sartre, J. (1963). Prólogo a la edición de *Los condenados de la tierra* Fannon, F. Ed. FCE

