

UNA INCLUSIÓN EXCLUYENTE: RECONFIGURANDO LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA

En el siguiente artículo de reflexión se realiza una discusión epistemológica con respecto a los conceptos de inclusión y exclusión para, a partir de estos, ver de qué manera se configuran en los escenarios educativos; estas reflexiones se fundamentan en dos tesis, la primera hace referencia a que las instituciones educativas son excluyentes en sus concepciones y prácticas por la poca contextualización y el afán de cumplir con indicadores de calidad; y la segunda, en cómo la escuela se puede convertir en un escenario en el cual la inclusión sea una posibilidad de reconocimiento de lo diverso desde los acuerdos sociales.

Palabras clave: exclusión, inclusión, reconocimiento del otro.

Origen del artículo

Artículo de reflexión basado en las tesis de Maestría "Prácticas Incluyentes y Excluyentes en la Clase de Educación Física", y de Doctorado "La Inclusión como posibilidad de Reconocimiento de lo Diverso".

Cómo citar este artículo

Betancur Agudelo, J.E. (2016). Una inclusión excluyente: reconfigurando la inclusión en la escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 178-188.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
Publindex Categoría C · OCDE: 5C01

AN EXCLUDING INCLUSION: RECONFIGURING THE INCLUSION IN SCHOOL

This reflection article presents an epistemological discussion regarding the concepts of inclusion and exclusion to use them as a starting point to comprehend the way they are configured in school settings. These reflections are based on two theses; the first one refers to institutions being excluding in their conceptions and practices due to the lack of contextualization and the desire to meet quality indexes. The second refers to how school can become an environment in which inclusion can be a possibility to recognize diversity from social agreements.

Key words: exclusion, inclusion, appreciation of the other.



Fecha recibido: 15 de marzo de 2016 - Fecha aprobado: 14 de abril de 2016

Una inclusión excluyente: reconfigurando la inclusión en la escuela

Introducción

En el presente artículo se realiza una reflexión con respecto al problema actual de inclusión – exclusión, configurado en los escenarios educativos; tema que es de gran interés por parte de los diferentes entes gubernamentales, de los cuales se trazan políticas que giran en torno a la calidad de la educación, pero en la mayoría de ocasiones, son poco pertinentes con las realidades en las que se constituye la escuela (Boom, 2001).

A partir de allí, se realiza una discusión con elementos epistemológicos que llevan poco a poco, a reflexiones y aperturas sobre las contradicciones que han tenido estos procesos en la escuela, donde la poca profundidad sobre el conocimiento de las realidades sociales ha generado prácticas excluyentes en el intento de generar prácticas incluyentes (Betancur, 2013).

Julián Eduardo Betancur Agudelo¹

¹Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, Universidad de Caldas. Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Estudiante de Doctorado, Universidad de Caldas. Docente Ocasional, Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. julian.betancur@ucaldas.edu.co

Adicional a esto, se realiza una apuesta en la que se esbozan propuestas sobre cómo debe concebirse la inclusión en los escenarios educativos para realizar transformaciones que permitan el reconocimiento del otro como diverso, pero también como posibilidad.

Reconfigurando la inclusión

Para el desarrollo de este meta-análisis es importante comenzar con un primer componente etimológico de la inclusión, la cual se refiere a la acción y efecto de encerrar dentro de..., tal como se ve en sus componentes léxicos: "La palabra "inclusión" viene del latín *inclusio* y significa "acción y efecto de poner algo dentro". Sus componentes léxicos son el prefijo *in-*(hacia dentro), *cludere* (encerrar), más el sufijo *-sión* (acción y efecto)" (deChile.net, 2014).

De ahí, surge en este concepto un primer elemento reduccionista, ya que se promueven dos categorías: la primera hace referencia a introducir al que está por fuera, es decir, asumir que es excluido en un primer momento; y la segunda en que se tiene que encerrar en un espacio determinado porque es diferente.

En el trasfondo de esta concepción se esboza un proceso de exclusión social, lo que se ve reflejado en las prácticas sociales, en este caso en el escenario educativo; se piensa la escuela desde miradas reduccionistas, en las cuales se debe generalizar e integrar para ser incluido, pero en realidad, lo que están haciendo es generar una inclusión excluyente, una integración¹ (Betancur & Flórez, 2012) en que no se piensa en el otro desde sus diferencias, sino que se asume a los demás como diferentes que se deben homogenizar a un grupo para poder permanecer en este.

Por esto, en el desarrollo del siguiente texto se parte de esta primera tesis: *las instituciones educativas son excluyentes*; lo que trae a colación que existen elementos institucionales en los diferentes planteamientos pedagógicos y prácticos

¹En este aparte se considera a la inclusión como integración al proceso de vincular a estudiantes en condición de vulnerabilidad dentro de un sistema educativo o aula sin tener en cuenta las particularidades y las condiciones de todos.

de los actores sociales que promueven la exclusión basada en el señalamiento de las personas y la integración en busca de generar inclusión, es decir, una inclusión excluyente.

Así que, para comprender la inclusión, antes de debe comprender la exclusión, toda vez que esta es condición para que exista la primera. En ese sentido, es también posible referirse a la no exclusión (Skliar, 2007), para evitar la contradicción y el eterno dualismo.

Ahora, se hace referencia a una primera dimensión histórica sobre la inclusión – exclusión, desarrollada magistralmente por Foucault en "*La Historia de la Locura*" (1993), donde se enuncia un análisis arqueológico sobre los primeros motivos por lo que se generaban procesos de exclusión, tales como las enfermedades o la misma locura.

La lepra se retira, abandonando lugares y ritos que no estaban destinados a suprimirla, sino a mantenerla a una distancia sagrada, a fijarla en una exaltación inversa. Lo que durará más tiempo que la lepra, y que se mantendrá en una época en la cual, desde muchos años atrás, los leprosarios están vacíos, son los valores y las imágenes que se habían unido al personaje del leproso; permanecerá el sentido de su exclusión, la importancia en el grupo social de esta figura insistente y temible, a la cual no se puede apartar sin haber trazado antes alrededor de ella un círculo sagrado (p.8).

El autor muestra un primer condicionante para la exclusión, que según el caso, es la condición de enfermedad, donde la vulnerabilidad se consideraba como una característica que evitaba poder hacer parte de la sociedad, ya que esta provocaba temores de infección o incompreensión.

Después de esto, se pudo ver cómo el condicionante para ser excluido cambiaba según el contexto y la época, en cierto momento fueron las enfermedades contagiosas, el ser extranjero, las enfermedades mentales denominadas como locura, la pobreza, inclusive se les marcaba, ya fuera con una marca en la piel o algún aspecto característico en el cuerpo, lo que indica que esta manifestación se presentaba por diferentes motivos, pero con la misma connotación, la de separar a los que no eran del común.



También es importante resaltar cómo el concepto de inclusión era manejado desde una perspectiva excluyente, ya que se llevaba a los excluidos a centros donde se les daba lo básico y necesario para subsistir, se les formaba para el trabajo para hacerlos útiles a la sociedad, pero debían permanecer por fuera de las sociedades de élite, “[...] reunir a todos los pobres en lugares apropiados para mantenerlos, instruirlos y ocuparlos. Es un gran proyecto (Iglesia Católica)” (Foucault, 1993, p.49).

Elemento que aún, en pleno siglo XXI, se puede ver reflejado en algunas de las instituciones educativas de la actualidad o centros especializados, que han generado espacios educativos con personas en situación de discapacidad e inician prácticas para la producción artesanal o Introducirlos en escenarios que no están acondicionados para su necesidades particulares (Soto, 2007).

Tal y como se ha enunciado a nivel histórico y en el sustento de la tesis presentada, se menciona como los diferentes organismos internacionales se han preocupado por incluir al excluido en los escenarios educativos; tal es el caso de la Unicef como organismo internacional de las Naciones Unidas, encargado de velar y proteger los derechos de los niños, que concibe la exclusión como un fenómeno social que se presenta y es reconocido ampliamente por diferentes círculos

de la sociedad, este organismos lo plantea de la siguiente manera:

[...] se considera que un niño o niña está excluido con respecto a otros niños y niñas cuando se cree que corre el riesgo de no beneficiarse de un entorno que le proteja contra la violencia, los malos tratos y la explotación, o cuando no tenga posibilidades de acceder a servicios y bienes esenciales y esto amenace de alguna manera su capacidad para participar plenamente algún día en la sociedad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2006, p.7).

Esto también se ve reflejado en la declaración de Salamanca, en donde se expuso que la inclusión está enmarcada en el compromiso de la educación para todos, se reconoce que es urgente impartir enseñanza a todas las poblaciones con necesidades educativas especiales y deben ser orientadas desde los gobiernos locales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1994).

Se menciona también desde la Unesco la inclusión como el proceso de cambios, transformaciones y adaptaciones que debe tener una institución educativa para generar inclusión, en la que se piense en la diversidad cultural y una educación para todos.

[...] un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etario adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (Unesco, 2005).

En concordancia con esto, el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2007) propone el programa "Educación para todos"², donde se diseñan varias guías educativas para docentes e instituciones, las cuales dan lineamientos sobre los procesos curriculares y de formación que se deben llevar en las escuelas, pero se sigue resaltando la poca preparación que tienen los maestros para recibir a estas poblaciones a pesar de ser muy innovadores ante este tipo de retos (Mosquera, 2011).

Por los elementos esbozados con respecto a las normativas y políticas educativas, se refuerza la tesis, ya que las instituciones educativas son excluyentes, ya que se piensan más en indicadores de cobertura, que en los procesos formativos en donde se comprendan a los estudiantes que hacen parte de la escuela, tanto a las poblaciones vulnerables como a los que ya están ahí.

Es así que la tesis se soporta en preguntas ya realizadas por Habermas (1999), el cual pensando en el extranjero se interrogó por como poder vivir en un país donde todos podrían ser incluidos:

¿Cómo conciliar la universalidad de los principios sobre los que se asientan las constituciones de las sociedades democráticas con la diversidad de identidades y con las tendencias centrífugas de la globalización?

¿Cómo integrar al otro en la comunidad republicana fundada sobre la afirmación de la igualdad de derechos y el igual respeto de cada cual cuando la fuerza de las cosas conspiran para disponer a unos contra los otros? (p.21).

²Educación para todos es un programa diseñado por el MEN, que tiene como objetivos principales promover en las instituciones educativas la inclusión de todo tipo de poblaciones a las aulas regulares.

Intentando responder estas preguntas, se puede notar que el principal problema para poder referirnos a una sociedad incluyente, es reconocer y generar derechos universales que promuevan la justicia social, y también tengan en cuenta la diversidad de las personas, sin que estas sean absorbidas por este sistema, en una homogenización de los individuos. "Se trataría de evitar que la identidad colectiva acabe funcionando como mecanismo de exclusión de lo diferente y se trueque" (Habermas, 1999, p.22).

De esta manera, se indica que la inclusión no significa incorporar a una persona en los grupos mayoritarios, y que esta abandone su naturaleza; sino que los límites de la comunidad sean accesibles para todos los diferentes que quieren participar de esta, pero desean continuar siendo extraños.

Es decir que la inclusión significa aceptar y respetar al otro en su diferencia, es decir, no es incluir a una persona o comunidad diferente, a pensar y participar de las actividades de la mayoría, es aceptar al otro como un ser particular en una sociedad democrática, deliberativa y globalizada.

Entonces, para que se generen procesos de inclusión, es necesario reconocer un concepto muy debatido como lo es la justicia, ya que debido a su polisemia y las diferentes interpretaciones en los sectores políticos, económicos, sociales y educativos, hacen de éste un término complejo e inacabado.

Quando interpretamos la justicia como lo igualmente bueno para todos, el "bien" superado en moral constituye un puente entre la justicia y la solidaridad. Pues también la justicia entendida de modo universalista exige que uno responda del otro, esto es, que uno cualquiera responda también por un extraño que ha formado su identidad en contextos vitales completamente distintos y se entienda a sí mismo a la luz de tradiciones que no son las propias (Habermas, 1999, p.59).

Desde esta perspectiva, la justicia es entendida como una justicia para todos y no una igualdad de condiciones, ya que todas las personas deben ser tratadas equitativamente.

Esta concepción de justicia debe ser pensada en la sociedad, buscando atender las diversidades y particularidades de los individuos y las comunidades, por lo que se concluye en la necesidad de hacer parte de una justicia valedera para todos, pero con todos (deliberativa), donde los mejores argumentos racionales demuestren la justicia y la inclusión del otro a partir de su diferencia. Tal como lo menciona Cortes (2007):

[...] la justicia no puede consistir, como lo propone el liberalismo contemporáneo, en partir de la determinación de principios universales de justicia, para buscar posteriormente su realización en sociedades específicas. El punto de partida de una reflexión sobre la justicia es nuestra realidad social que tiene que resultar de la comprensión de la injusticia real que viven los millones de hombres excluidos de la posibilidad de disfrutar de las condiciones sociales, económicas y políticas que teóricamente les pertenecen como miembros de una comunidad política [...] (p.12).

La idea no es universalizar igualitariamente, sino universalizar en la diferencia y lo justo para las personas, respetando las normatividades morales que la sociedad disponga.

A partir de esto, Francisco Cortés (2007, p.1) señala que hay tres tipos de exclusión: la racial, que se da por el no reconocimiento de las diferencias culturales; la económica, que resulta de las grandes desigualdades materiales; y la política, que es consecuencia de la anterior, cuando se incapacita a la persona para ser un participante normal de la vida civil y política.

Es así, que en la escuela, se puede decir que se ha provocado exclusión debido a los afanes de involucrarlos a todos en un mismo escenario, en especial a las poblaciones vulnerables, ya que se continúan los procesos de segregación y clasificación por sus problemáticas (Martínez, 2014) y no se dan posibilidades de reconocimiento de las diferencias.

[...] Inclusión significa que dicho orden político se mantiene abierto a la igualación de los discriminados y a la incorporación de los marginados sin integrarlos en la uniformidad de una comunidad homogeneizada. Para ello

el principio de voluntariedad es significativo: la nacionalidad del ciudadano descansa en la aceptación por su parte, al menos implícita (Habermas, 1999, p.118).

Por lo que se continúa esbozando la necesidad de vincular a los individuos y a las diferentes comunidades a los procesos inclusivos en la democracia, sin querer decir que se deben acoplar a lo que dice la mayoría, de modo que, desde sus particularidades ellos pueden pertenecer manteniendo sus raíces y necesidades culturales y personales.

Para poder superar ese universalismo igualador, se deben reconocer las diferencias que tienen las personas y las comunidades, a través de políticas que consideren las culturas propias en el escenario escolar.

Se puede decir entonces, que existen prácticas sociales inclusivas generadas con el ánimo de incluir, pero que en el fondo lo que están provocando son procesos de exclusión, tal es el caso de instrumentos como el índice de inclusión (Plancarte, 2010), en el que se califican a las instituciones educativas por la cantidad de estudiantes en estado de vulnerabilidad en la escuela, y no se reflexionan las perspectivas y las prácticas que se dan en la escuela.

La inclusión como posibilidad de reconocimiento de lo diverso en la escuela

Ya sustentada la tesis en que *la escuela es un escenario de exclusión*, surge una propuesta que pretende desbordar la inclusión en los escenarios educativos, la cual esboza a la *inclusión como posibilidad de reconocimiento de lo diverso en la escuela*, una inclusión que supere las miradas de indicadores, de integración de poblaciones vulnerables, de homogenización y se piense como lugar de emancipación y de reconocimiento de los otros.

Para asumir el desarrollo de esta tesis es necesario comprender que la escuela es un escenario de construcción social (Shotter, 2001), que se ha configurado a través del tiempo desde los acuerdos sociales, en los que los diferentes

actores configuran pactos, en lo que Shotter ha denominado "conocimiento de tercer tipo"³; no ajeno a esto se han desarrollado los conceptos y las prácticas de inclusión – exclusión que han configurado el reduccionismo de inclusión en la sociedad y en la escuela.

A nivel latinoamericano, Freire (2005) con su pedagogía del oprimido, refleja cómo el sistema educativo es opresor del estudiante en una relación de transacción, en donde se alienan a los estudiantes, convirtiéndolos en oprimidos.

Esto se relaciona con el proceso de la inclusión - exclusión, debido a que los sistemas educativos globales, fueron pensados en lógicas laborales y producciones operativas de los individuos para el estado, lo que representa que los estudiantes se deben homogenizar a lo planteado, y el que no lo haga es excluido. "Prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra" (Freire, 2005, p.28).

Otro aspecto importante que menciona Freire, es que los oprimidos temen liberarse (emanciparse) de sus opresores, por temor a mayores represiones o retaliaciones en su contra.

Los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla. La temen también en la medida en que luchar por ella significa una amenaza, no solo para aquellos que la usan para oprimir, esgrimiéndose como sus "propietarios" exclusivos, sino para los compañeros oprimidos, que se atemorizan ante mayores represiones (p.28).

Lo anterior, sustenta que las prácticas realizadas en las instituciones educativas que buscan generar inclusión, desde elementos mencionados anteriormente como el índice de inclusión, lo que promueven es la segregación y la separación de los individuos en grupos que no reconocen lo diverso de los actores sociales.

³El conocimiento de tercer tipo según Shotter, se refiere a los acuerdos sociales a los que se llega entre los diferentes actores sociales que movilizan y se instituyen en las diferentes comunidades en las prácticas, conocimientos y discursos que se dan desde el lenguaje.

Es por esto, que no basta con que el excluido pase a ser incluido, es necesario que estos reconozcan la situación y las implicaciones que tienen los sujetos que son excluidos, para que se genere un verdadero proceso de inclusión.

De ahí la afirmación anterior, de que la superación auténtica de la contradicción opresores-oprimidos no está en el mero cambio de lugares, ni en el paso de un polo a otro. Más aún: no radica en el hecho de que los oprimidos de hoy, en nombre de la liberación, pasen a ser los nuevos opresores (Freire, 2005, p.38).

Es decir, para que se dé un verdadero proceso de inclusión, se requiere que los excluidos y los excluyentes, se reconozcan y se comprometan en un proceso que permita una interacción y una reflexión permanente, que brinde elementos de construcción de sociedad en la escuela, para una posterior transformación.

Solo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis (Freire, 2005, p.45).

Para generar un proceso educativo incluyente no basta con que el docente lleve a sus prácticas contenidos disciplinares, es necesario que estos contenidos se orienten a conversar, socializar y reflexionar sobre su importancia, además del valor cultural que tiene para cada uno de los individuos que hacen parte de un salón de clases, el evitar esa concepción bancaria de la que habla Freire.

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados" por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus "depósitos", tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen "llenar" dócilmente, tanto mejor educandos serán (Freire, 2005, p.51).

Freire propone que desde las mismas prácticas pedagógicas, al superar la transacción bancaria del conocimiento (de los sabios a los ignorantes), se deben incorporar a los individuos para que estos sean felices en su vida, a través del diálogo, "Como marginados, "seres fuera de" o "al margen de", la solución para ellos sería la de que fuesen "integrados", "incorporados" a la sociedad sana de donde "partirán" un día, renunciando, como tráfugas, a una vida feliz [...]" (p.53).

Otro referente teórico que se relaciona con la inclusión como posibilidad de reconocimiento de lo diverso, es Touraine (2000), quien plantea la pregunta ¿Podremos vivir juntos? para lo cual da una respuesta inmediata: ya vivimos juntos. Pues miles y miles de personas usan la misma ropa, se alimentan de la misma manera y hasta pueden emplear el mismo idioma para comunicarse de un país a otro; pero esto no quiere decir que las personas pertenecen a las mismas culturas o sociedades.

Lo característico de los elementos globalizados es que están separados de una organización social particular pues están presentes en todas partes, así que lo que hace que vivamos juntos es sólo la igualdad de los gestos o la utilización de los mismos objetos, pero sin la posibilidad de comunicarnos entre nosotros mismos a menos que sea el intercambio de los signos de la modernidad, "Vivimos juntos, pero a la vez fusionados y separados [...] y cada vez menos capaces de comunicación" (Touraine, 2000, p.13).

Pero entonces, ¿cómo puedo comunicarme con otros y vivir con ellos? La respuesta más corta y sencilla es retomar los estilos sociales pasados, pues estos apuntan a la conciencia colectiva, la voluntad general, a la ciudadanía y la ley. Y entonces ¿cómo podemos combinar nuestras diferencias con la unidad de una vida colectiva? Pues la respuesta a esta pregunta se contrapone a la respuesta de la primera, pues dice que no sólo hay que aceptar las rupturas sino también acelerarlas y vivirlas, como una liberación y así dejaremos de ser definidos por nuestra situación social e histórica porque no se trata de que mañana se viva mejor sino de otra manera.

Pero para que esto suceda es importante tener en cuenta que para vivir juntos sin la preocupación

de ser diferentes, se deben respetar los códigos de buena conducta o lo que el autor llamaría "las reglas del juego social".

Es así entonces, como Touraine (2000) responde a estos interrogantes, comenzando por mostrar y describir al sujeto:

como una combinación de una identidad personal y una cultura particular con la participación en un mundo racionalizado, y como afirmación, por ese mismo trabajo, de su libertad y su responsabilidad. Solo este enfoque permite explicar cómo podemos vivir juntos, iguales y diferentes (p.22).

El mismo autor indica que una de las apuestas de la democracia es el reconocimiento de las minorías; esta hace un llamado a la libre construcción de una vida personal, único principio universal que no obliga formas de organización social y cultural, y por el contrario respeta la libertad individual, implicando esto un rechazo hacia la exclusión exigiendo equidad para todos los individuos y no una apelación a órdenes sociales.

Para esto es necesario que cada uno se reconozca como sujeto pero desde la aceptación del Otro en igualdad de derechos, "la acción liberadora de estas puso fin a la identificación de una categoría particular de seres humanos con lo universal" (Touraine, 2000, p.191).

Es aquí donde la escuela se debe configurar en la combinación de la unidad y la diversidad de los sujetos, el reconocimiento a la diversidad cultural, el rechazo de la exclusión, el derecho a tener una historia de vida individual y colectiva, un proyecto de vida personal basado en la libertad, la igualdad y la fraternidad desde los acuerdos sociales.

La escuela, hoy en día podría ser un espacio de construcción social, que permita la comunicación entre las diferentes culturas al aceptar individualizar las relaciones entre los mismos estudiantes; para que esto sea posible, la escuela debe orientar sus actividades más hacia los alumnos que hacia normativas y políticas poco contextualizadas.

Así, una escuela democrática es la que reconoce los derechos del Sujeto y sus relaciones interculturales, debe trabajar en el fortalecimiento de la capacidad

de reconocer en el Otro la misma libertad que cada individuo tiene, el mismo derecho a defender sus intereses y valores culturales.

Ahora, mientras el sujeto lucha por este reconocimiento, la diversidad cada vez se ve más amenazada por la lucha de la homogenización cultural que buscan ciertas ideologías corporativas, provocando así, la exclusión social, pues el rico busca hacerse más rico y empobrecer más a los pobres para no permitirles subir escalones en la sociedad que los acoge. Es decir, como se mencionó anteriormente, hay movimientos sociales que buscan tomar el poder y actuar de formas militares, mientras están los movimientos sociales que desean más la libertad y la justicia que el poder o la dictadura y buscan crear condiciones que protejan la libertad individual y la diversidad cultural.

Para esto y si queremos ser actores de un mundo transformado, hay que partir del sujeto como individuo que configura la sociedad a partir de los acuerdos, lo cual se logra en el reconocimiento del mismo sujeto, el reconocimiento a su libertad, el reconocimiento de las diferentes culturas (aceptación de las diferencias) y la aceptación de la importancia de esa diversidad cultural para llegar a la comunicación y la igualdad.

Un elemento más que aporta a reconocer la inclusión como posibilidad de reconocimiento de lo diverso, se puede asumir desde las prácticas pedagógicas⁴, en donde el sistema educativo desde sus concepciones de formación y metodologías de clase, deben promover la inclusión desde una nueva mirada de escuela (Murcia, 2012) como espacio de configuración de acuerdos sociales, de reconocimiento del otro y los otros. "Para pensar la educación en términos de acontecimiento es necesario, además, no ya la deconstrucción de la herencia educativa, sino, tal vez, un apartarse de la tradición, esa tradición en cuyo nombre abusamos de la inmovilidad, del quietismo" (Skliar, 2007, p.40).

⁴Olga Lucía Zuluaga en su publicación "Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber" (1999, p.147), muestra la práctica pedagógica como una noción metodológica que incluye los modelos pedagógicos teóricos y prácticos, las formas en que funcionan los discursos y las características sociales adquiridas en las instituciones educativas y las prácticas de enseñanza en diversos espacios sociales.

Se explica a la educación vista como un acontecimiento que no es repetible o predecible, que es un hecho que sucede y cambia y forma o deforma los momentos y las realidades sociales, por lo que se puede configurar una escuela en la que los acuerdos sociales promuevan transformaciones de reconocimiento de la diversidad.

Se debe dejar de pensar la educación en el "yo", en el pensar en un sistema educativo de y para lo individual, en donde el sujeto se transforma desde la infancia en una línea vertical hacia la edad adulta en hombre, se debe pensar en una escuela que apunte al reconocimiento de las particularidades de los individuos, donde existan nuevas posibilidades y que no sea el único fin de formación disciplinar (Murcia, 2012).

Es necesario también, revisar el papel que toma el maestro, sujeto que configura la escuela, porque él es un actor que puede generar inclusión o exclusión; porque desde sus metodologías, temáticas y evaluaciones el profesor debe pensar en y para el grupo.

Entonces es necesario, que se conciba a la educación desde otras perspectivas, donde se piense al otro (estudiante), y se reconozca su naturaleza y sus conocimientos, de manera que no se vean como inferiores a otros. "De hecho, la educación es aquí pensada en el sentido de ofrecer la posibilidad de intentar ser otra(s) cosa(s), más allá de lo que ya somos, sin dejar de ser lo que ya somos" (Skliar, 2007, p.110).

Skliar (2007) propone seis reflexiones sobre cómo la inclusión se puede pensar en un sistema educativo: (1) que se replanteen las prácticas incluyentes, ya que el mismo sistema que es excluyente no puede ser el que promueva la inclusión, pues sería una inclusión excluyente; (2) que se considere que el hecho de la tolerancia no significa generar reconocimiento del otro, ya que en ocasiones, esta tolerancia se convierte en un soportar y aguantar al otro, a pesar que no lo soporte; (3) que se interponga primero el valor de las personas, de lo ético, sobre lo político, que no sea impositivo sobre todos, sin reconocer primero a estos actores que hacen parte del sistema educativo; (4) que se reflexione sobre un acto educativo que sea hospitalario, de acogida y bienvenida al otro; (5) que se reconozcan las

diferencias (particularidades) de los sujetos, pero no estos como diferentes, ya que cuando estos son tratados como diferentes, se generan procesos de exclusión; y, (6) que se promuevan el desarrollo de las identidades propias e individuales, no de identidades homogenizantes que coarten a los individuos en procesos de "normalidad".

Agregando algunos elementos de los mencionados por Skliar, en el desarrollo de esta tesis se dan tres principios necesarios para que una escuela sea incluyente, la primera es reconocer que la escuela es un acto de ofrecer no una imposición; la segunda se refiere a que la escuela posibilita u ofrece la experiencia de ser otros; y la tercera, la escuela no solamente es la confirmación de lo que somos, sino de lo que estamos siendo.

Conclusiones

En el marco de lo establecido anteriormente, se concluye en esta reflexión epistemológica, que tal como Paulo Freire desde sus reflexiones críticas construye el concepto de una Pedagogía del Oprimido, para nuestro caso el concepto emergente es el de **pedagogía del excluido**, ya que la escuela se configura como un espacio de construcción social, en donde se encuentra que es un escenario de exclusión desde sus proyectos educativos, intencionalidades, prácticas y acciones de los diferentes actores sociales, sustentado en las siguientes dimensiones:

- 1) **La homogenización**, factores determinantes que buscan que todos los estudiantes sean colocados en la misma bolsa y tengan igualdad de oportunidades, es decir, que los estudiantes deben adaptarse a las imposiciones y a lo que dice la mayoría.
- 2) **Diferente para excluir**, esta dimensión es concebida desde la exclusión, al estudiante que presenta diferencias con la mayoría del grupo social en el cual está inmerso, es decir, que los estudiantes que se diferencien o tengan particularidades que no caben en el concilio de la mayoría, es excluido.
- 3) **De una anormalidad a una "normalidad"**, donde las personas que son excluidas buscan opciones para entrar a ese grupo mayoritario,

abandonando sus raíces culturales o sus creencias.

- 4) **Pérdida cultural**, esto refleja que los estudiantes que decidan adaptarse y perder sus particularidades para hacer parte de la mayoría, dejan de ser lo que eran, obviando procesos de reconocimiento y de autonomía.

En conclusión, se concibe a **la inclusión como posibilidad de reconocimiento de lo diverso** en la escuela desde los diferentes acuerdos sociales a los que pueden llegar los actores sociales que hacen parte de esta, desde los procesos de reconocimiento de las particularidades que muestran los diferentes individuos y la aceptación desde sus características lo que le pueden aportar a los otros y al grupo en general.

Referencias

- Betancur, J. (2013). Prácticas incluyentes y excluyentes en la clase de Educación Física. *Revista Educación Física y Deporte*, 1433-1440.
- Betancur, J. & Flórez, J. (2012). Prácticas incluyentes y excluyentes en la clase de Educación Física en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Manizales. Tesis de maestría, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- Boom, A. M. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos.
- Colombia. Ministerio de Educación [MEN]. (Septiembre-diciembre, 2007). Educación para todos. *Altablero*, (43). Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Cortés, F. (2007). *Justicia y Exclusión*. Medellín: Siglo del Hombre.
- deChile.net. (Octubre, 2014). *Etimología de Inclusión*. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?inclusio.n>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2005). *Estado Mundial de la Infancia 2006 "Excluidos e Invisibles"*. New York: Unicef.
- Foucault, M. (1993). *Historia de la locura en la época clásica*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro, estudios de teoría política*. Madrid: Paidós.
- Martínez, Y. A. (2014). El veredicto docente: incidencia de los juicios de valor en los esquemas de autovaloración de los escolares. Tesis de pregrado, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- Mosquera, Y. (2011). Imaginarios sobre educación inclusiva de docentes en instituciones educativas de Soacha. *Horizonte Pedagógico*, 22-33.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social: apuntes para una escuela dinámica. *Magistro*, 53-70.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (1994). *Declaración de Salamanca*. España: UNESCO.
- Plancarte, P. A. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 145-166.
- Shotter, J. (2001). *Realidades Conversacionales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Skljar, C. (2007). *La Educación (qué es) del otro*. Buenos Aires: Noveduc.
- Soto, N. (2007). La atención educativa de niños y niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y la inclusión. Tesis de doctorado, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales o diferentes*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to a education for all*. Paris.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía; la enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Anthropos.