



Aproximaciones al tema de inclusión social en el marco de dos investigaciones¹ acerca de creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado, en dos centros infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS)

¹ Los Rostros y las Huellas del Juego: Tesis doctoral de la profesora Sandra Marcela Durán Chiappe. Doctorado en Pedagogía Social. Universidad de Granada. España. Proyecto de investigación aprobado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, fase II del proyecto DSI 219-10. Equipo de investigación: Investigadora líder: Sandra Durán; Coinvestigadoras: Consuelo Martín Cardinal, Jenny Pulido; Monitoras: Luisa Castillo Restrepo, Mónica Gil Cardona

Sandra Marcela Durán Chiappe

Sandra Marcela Durán Chiappe²

2 Docente Investigadora Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Educación. Candidata a Doctor en Pedagogía Social. Universidad de Granada, España; correo electrónico: sandramarceladurnchiappe@yahoo.com.co

Fecha de recepción: 11 de febrero de 2013 / Fecha de aprobación: 24 de febrero de 2013

Aproximaciones al tema de inclusión social en el marco de dos investigaciones acerca de creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado, en dos centros infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS)

Approaches to the issue of social inclusion in the context of two research on beliefs about the game in teaching faculty at two childcare centers of the District Department of Social Integration (SDIS)

Aproximações ao tema de inclusão social no marco de duas investigações a respeito de crenças sobre o jogo na prática docente do profesorado, em dois centros infantis da Secretaria Distrital de Integração Social (SDIS)

Resumen

El profesorado de hoy enfrenta, entre otros retos, el trabajar en procesos que han sido denominados como de inclusión, pero, en este contexto, realmente ¿dimensiona lo que implica hablar de inclusión?, ¿desde qué lugares teóricos se configura este discurso?, ¿cómo asume la diferencia, reconociéndose él mismo como diferente?, ¿el/la maestro/a sabe quién es el otro y se reconoce así mismo frente a ese otro? Este es precisamente el lugar en el que se sitúa el presente artículo. Las aproximaciones sobre el tema están enmarcadas en dos proyectos de investigación desarrollados desde el año 2008, en el Doctorado de la Universidad de Granada-España y en el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, los cuales se adelantaron con las maestras de dos jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social que tienen como horizonte pedagógico el trabajo en inclusión social.

Palabras clave: *Inclusión social, diversidad, diferencia, espacialidad, identidad.*

Summary

The teacher is now facing, among other challenges, the work processes that have been referred to as inclusion, but reality, what imply to talk about inclusion?, From what is set theoretical places this speech? What takes the difference, he recognized different? the teacher know who the other and likewise recognizes that other face? This is precisely the place where stands the present article. The approaches are framed in two research projects carried out since 2008 in the department doctorate of the University of Granada-Spain and the Research Center of the National Pedagogical University, which went with two Kindergarten teachers from the District Secretary of Social Integration horizon whose pedagogical work in social inclusion.

Keywords: *Social inclusion, diversity, difference, spatiality, identity.*

Resumo

O profesorado de hoje enfrenta, entre outros reptos, o trabalhar em processos que têm sido denominados como de inclusão, mas, neste contexto, realmente ¿dimensiona o que implica falar de inclusão?, ¿desde que lugares teóricos se configura este discurso?, ¿como assume a diferença, se reconhecendo ele mesmo como diferente?, ¿o/a maestro/a sabe quem é o outro e se reconhece assim mesmo em frente a esse outro? Este é precisamente o lugar no que se situa o presente artigo. As aproximações sobre o tema estão enquadradas em dois projectos de investigação desenvolvidos desde o ano 2008, no Doctorado da Universidade de Granada-Espanha e no Centro de Investigações da Universidade Pedagógica Nacional, os quais se adelantaram com as maestras de dois jardins infantis da Secretaria Distrital de Integração Social que têm como horizonte pedagógico o trabalho em inclusão social.

Palavras-chave: *Inclusão social, diversidade, diferença, espacialidad, identidade.*

Las dos instituciones con las que se realizaron las investigaciones de las cuales emerge este artículo, han asumido el trabajo con la inclusión desde la perspectiva de entender el jardín infantil como escenario de construcción social que reconoce las diferencias de niños y niñas que a él asisten.

Así, la Secretaría Distrital de Integración Social, dinamiza esfuerzos importantes por elaborar comprensiones para pensar la inclusión desde una perspectiva que reconoce a cada sujeto, su contexto, su cultura y su propia historia. Pese a ello, es importante también subrayar que no es sencillo movilizar miradas, enfoques, perspectivas, acciones, de procesos tan arraigados que con frecuencia recurren a los discursos y las prácticas que equiparan la inclusión con lo vulnerable, con lo marginal, por cuanto estas categorías enmarcan gran parte de la realidad del país en un modelo que concentra cada vez más la riqueza y que ha instaurado dispositivos de segregación y de culpabilización en las diferentes instituciones sociales.

Pues bien, para comprender las diferentes perspectivas desde la cuales se ha abordado el subdesarrollo, la marginalidad y la exclusión social, es indispensable tomar como punto de partida a Tovar (2009), quien presenta dos modelos: equilibrio o armonía y conflicto; los cuales constituyen un importante referente para comprender la inclusión.

Según Tovar (2009), el modelo de equilibrio o armonía define la marginalidad como la forma de estar al margen del desarrollo de la nación e implica la no participación en el ámbito económico, social, político y cultural (p. 4). Desde esta lógica y en concordancia con el discurso colonialista, unas personas están en el centro y otras están en la periferia; los primeros establecen los criterios de orden político, económico, social, cultural y educativo, para que quienes están al margen, puedan ingresar y ser parte de ese centro.

Por su parte, quienes están en ese lugar fronterizo, luchan infructuosamente por llegar a ser igual a aquellos que día a día fomentan el discurso de la igualdad, aquellos que saben en el fondo que la brecha que los separa es enorme y que con el exiguo nivel adquisitivo esto difícilmente se podrá lograr. Así como se instaura el espacio de la periferia, existe también el espacio del centro, que es el lugar en el que se hallan las personas no marginadas, no excluidas.

De la misma manera, Skliar (2007) frente al colonialismo, advierte que es un asunto de espacialidad, en el que los sujetos en condición de marginalidad son encaminados a las periferias de los territorios: “corriendo sus fronteras cada vez más hacia afuera, y concentrándolo todo y a todos en la periferia, en los bordes, en aquello que supone ser marginal” (p. 88).

Dentro de la colonialidad espacial, Skliar (2007) identifica la existencia del marginado, a quien se le imponen unos conocimientos, unas maneras de ser y de actuar, que desconocen una historia, una cultura, porque de fondo lo que se persigue es homogenizar para mantener las desigualdades. Por su parte, a los no marginados, los no excluidos, se les adjudica una cierta superioridad que, de una u otra forma, les da la potestad de rotular a quienes ellos consideran diferentes, a quienes no tienen, según sus criterios, las mismas características.

En ese sentido, los rasgos de identidad de los excluidos, los construyen quienes se hospedan en el centro; así, existen hoy los desplazados, los que tienen necesidades educativas especiales, los afro-descendientes, los indígenas, los indigentes, los ignorantes todos a quienes han clasificado, desde el centro, para hacer de las desigualdades cifras estadísticas.

Pese a lo anterior, es fundamental contribuir para que aquellos que han sido política, económica, social, cultural y espacialmente excluidos, sean incluidos en el sistema; en el caso educativo, en un sistema que regula, controla, vigila, castiga, en palabras de Foucault (2002), hace dócil el cuerpo y a la vez más productivo.

“Medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel, la “naturaleza” de los individuos. Hacer que juegue, a través de esa medida “valorizante”, la coacción de una conformidad que realizar. En fin, trazar el límite que habrá de definir la diferencia respecto de todas las diferencias, la frontera exterior de lo anormal. La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, normaliza” (p. 188).

De acuerdo con esto, se ve la imperante necesidad de llevar al orden y reglar a los excluidos, incluyéndoles en el sistema

global que regula, controla y define maneras de ser, de vivir, de pensar, acordes a lo que exige la sociedad, transformando identidades y culturas.

Ahora bien, así como se establece el espacio de la periferia, también existe en esa espacialidad el centro, que es el lugar apropiado para las personas no marginadas, no excluidas. Frente a la cuestión de la espacialidad, del centro y de la periferia, se presenta una continua dualidad expresada en la pugna por ocupar – no permitir ocupar, el centro.

En cuanto al segundo modelo, explicativo de la marginalidad, el de conflicto, Tovar (2009) apela a dos conceptos esenciales: a) El papel de la plusvalía en el proceso de acumulación capitalista y b) El concepto de ejército industrial de reserva, para así comprender la diferencia entre países desarrollados y subdesarrollados.

Los dos conceptos se explican desde los postulados que Karl Marx presenta en el tratado de economía política crítica: *El capital*. Marx (1890), explica la categoría de plusvalía a partir de la diferencia entre el dinero desembolsado por la clase capitalista, para adquirir medios de producción, y el dinero obtenido por esta clase, al final de dicho proceso.

Por su parte, hay aumento de capital cuando se disminuye la plusvalía, lo cual conduce inevitablemente a la concentración de capitales y a la centralización de éstos, hasta caer en un círculo cerrado del sistema capitalista que Marx sintetiza así: la maquinaria reemplaza la mano de obra, pues la primera produce un mayor resultado a nivel de rendimiento de trabajo y de mayor capital, lo que resuelve el problema originado en la competencia por el precio más bajo; no obstante, entre más se acumula maquinaria, proporcionalmente se reduce el número de obreros, por tanto disminuye la proporción de capital variable (mano de obra) en comparación con el capital constante (maquinarias, talleres). En otras palabras, si la plusvalía deriva del capital variable, entre más pequeña sea la proporción de este, menor es la proporción de plusvalía.

Estos obreros que salen de las empresas, son denominados como “ejército industrial de reserva”. En lo anterior se revela que al aumentar el capital, y por ende la riqueza, se produce una acumulación perversa y cada vez más creciente de pobreza, desempleo, alto índice de mendicidad y un crecimiento cada vez mayor de la economía informal (vendedores ambulantes), dicho de otra manera, la acumulación de capital en un extremo del mundo es equivalente a la acumulación de miseria en el otro extremo.





Dicho de otra manera, la acumulación de capital en un extremo del mundo es equivalente a la acumulación de miseria en el otro extremo”

Así pues, Marx explica que de la misma manera en que aumenta el desempleo de los obreros, disminuye el consumo y las mercancías en el mercado son cada vez mayores, por tal motivo es necesario que los desempleados que no están consumiendo, lo vuelvan hacer, y para ello se les debe ocupar en nuevos cargos o desarrollar los que ya existen en la industria.

No obstante, lo anterior sólo puede suceder con nuevos capitales, es decir con la acumulación que se obtiene en esta caso con el aumento de la plusvalía, y esto se logra disminuyendo la mano de obra, y, por consiguiente, reduciendo el precio de las mercancías que consumen los trabajadores; para bajar el precio de las mercancías hay que obligatoriamente aumentar la productividad mejorando la técnica, a partir de la acumulación con el aumento de la plusvalía. De esta manera, el círculo vicioso se cierra, aunque se interrumpe cuando sobrevienen las crisis en donde son evidentes el desempleo, las protestas, las quiebras.

Si bien es cierto que los dos conceptos anteriores ayudan a comprender la diferencia entre países desarrollados y subdesarrollados, se hace necesario también reconocer que en la actualidad hay un nuevo tipo de capitalismo, una nueva etapa de control biopolítico que trasciende el capital enmarcado en lo manufacturero, industrial o productivo, y se inmiscuye en la vida misma, generando nuevos dispositivos de control, como por ejemplo el de la guerra, que hoy en día constituye la propia base de la política, pues se ha convertido en una acción autoritaria y violenta que ha dado lugar al biopoder: el control del conjunto de la actividad humana. En palabras de Altamira (2009):

“La guerra no se reduce a producir exterminio, aniquilación del otro. Se ha transformado en productora de orden, un orden integrado global, sin exterior. Es una guerra de policía. El proceso vuelve inmanente el discurso sobre la gobernanza, en la medida en que las fronteras se vuelven permeables a los flujos sociales. En ese marco, la soberanía sólo puede entenderse como jerarquía vertical que

impone poder, que disloca la configuración de la forma estado. La gobernanza global expresa la reconfiguración de la forma estado y la transferencia de la soberanía nacional -radicada anteriormente en los límites del estado nación- hacia un no lugar” (p. 1).

A continuación, es pertinente destacar a través de Staub y Perlman (2009), algunos ámbitos de la marginalidad:

Marginalidad residencial: en este ámbito se sitúan las personas o grupos que habitan en zonas ilegales o cuyas viviendas no cuentan con las condiciones necesarias básicas para ocuparlas; en el caso de Colombia, es muy usual encontrar personas que habitan en las montañas en donde existe un alto riesgo de deslizamiento por terremotos, precipitaciones (período de lluvias).

Marginalidad cultural o social: tiene que ver con los inmigrantes, miembros de las denominadas subculturas, minorías étnicas y aquellos considerados peligrosos y extraños para la sociedad (ladrones, trabajadoras sexuales, etc.). En Colombia éste ámbito se puede ilustrar a través de la problemática del desplazamiento, que obedece, por un lado, a prácticas de control de diversos grupos sobre el territorio y, por otra parte, a intereses por recursos como agua, tierra, petróleo, oro; no obstante, el fenómeno del desplazamiento no obedece solamente a operaciones militares o a los grupos al margen de la ley, sino que también se ve afectado por intereses económicos y políticos de capitalistas nacionales y transnacionales.

Marginalidad económica: concierne a aquellas personas que se encuentran desempleadas, que no están vinculadas laboralmente al empleo formal y por ello recurren a la informalidad para asegurar un ingreso económico, sin embargo, no logran alcanzar niveles elevados de consumo como los que exige la sociedad contemporánea. En Colombia, el tema de la economía informal es muy fuerte, es frecuente encontrar familias completas de vendedores ambulantes, casi en cada semáforo, luchando a diario por conseguir el sustento para su familia.

“ Es posible entender que la categoría de marginalidad está estrechamente asociada a la escasa capacidad adquisitiva de personas y grupos, pero también con la incapacidad de participar en las lógicas hegemónicas”

Marginalidad política: este ámbito se relaciona con la población que por indiferencia, desconocimiento o tradición, no participa de los procesos políticos. Vergel (citado por Tovar, 2009), sostiene al respecto que es posible hablar de participación en dos sentidos: la participación activa, en la cual se hace una toma social de decisiones que repercuten en el colectivo, y la participación pasiva, que es la que se ha venido configurando dentro del sistema capitalista, en donde la población se beneficia de los servicios de la sociedad, es decir, se convence a la población marginal de participar, pero desde la lógica de la consecución de recursos, para la prestación de un servicio, por ejemplo el servicio educativo.

Así, es posible entender que la categoría de marginalidad está estrechamente asociada a la escasa capacidad adquisitiva de personas y grupos, pero también con la incapacidad de participar en las lógicas hegemónicas que señalan maneras concretas de ser, pensar y actuar.

Después de reconocer algunos ámbitos de la marginalidad, se hace necesario abordar un concepto de enorme complejidad, el concepto de lo “otro”, dado que este es un marco de referencia para comprender lo que puede ser asumido como diversidad, como diferencia y para el caso de las dos investigaciones desarrolladas, como inclusión. En palabras de Montero (2002), hay tres formas distintas de asumir el otro:

“El otro que es complemento del uno, que llena donde falta, que restaura la unidad, que junta las partes, que cierra la cisura [...] Otro que se construye por la negatividad, asiento de todo lo negado en el uno, de todo lo expulsado del uno, de todo lo temido por el uno. Y está también la otredad del yo que se sabe ajeno, que se reconoce como incompleto o negativo ante un nosotros donde no tiene cabida confortable, pero de los cuales se sabe parte” (p. 44).

Lo que se puede colegir de lo anterior, es que la conceptua-

lización del otro se ha centrado en la espacialidad, en la resistencia que se produce en el reconocerse distinto, ya sea por la mirada hegemónica que distancia, por el otro que ocupa las ausencias, o por la perspectiva desde la cual se reconoce que el otro posibilita la existencia, la existencia del sí. Siguiendo a Montero (2002): “La comprensión psicológica del sí mismo implica necesariamente al otro, ya que para ser necesitamos internalizar las formas en que los otros nos ven” (p. 45).

Lo anterior conlleva a considerar que la identidad es afectada por las declaraciones que el/los otro/s hacen del sí, por las apreciaciones, que sin lugar a dudas configuran maneras de asumir el mundo, en contextos particulares, desde los cuales se señalan, regulan, sancionan o validan prácticas sociales; como diría Castro-Gómez (2000): “La maldad, la barbarie y la incontinencia son marcas “identitarias” del colonizado, mientras que la bondad, la civilización y la racionalidad son propias del colonizador. Ambas identidades se encuentran en relación de exterioridad y se excluyen mutuamente” (p. 246).

Esta lógica, siguiendo a Montero (2002), guarda una estrecha relación con la asumida por la dialéctica hegeliana, en lo relacionado con la síntesis de los opuestos, puesto que a través de la tesis, la antítesis y la síntesis: “[...] la construcción del otro determina no solamente cuáles argumentos serán aceptados como opuestos, sino también, qué clase de sujeto es el opositor”. Dussel (1987, p. 46), se distancia de lo anterior y afirma que ello constituye un método en el que se reafirma una totalidad dominante, motivo por el cual propone una dialéctica o analéctica, como ampliación a la dialéctica:

“La analéctica determina un método cuyo punto de partida es una opción ética y una praxis histórica concreta. [...] De lo que se trata es de acceder a un conocimiento orgánico que no considere a esta totalidad conocida como una mera yuxtaposición o agregado extrínseco y ecléctico, sino que muestra algo nuevo, algo “más

allá”, un novum en relación al conocimiento de las partes que integran al todo”.

Es evidente que la analéctica constituye una posición ética frente a la perspectiva reduccionista del otro, de cara a los argumentos del yo. Es esta posición la que desde luego alimenta la intención que se persigue en las investigaciones desarrolladas, al comprender las creencias sobre el juego de las maestras que trabajan en educación inicial, con niños y niñas pertenecientes a instituciones educativas cuyo eje misional es la inclusión, en tanto que hacerlo implica reconocer-nos desde las experiencias, los saberes, las historias contextos del otro, del yo y del nosotros, lo cual da lugar a comprender diversas miradas cuyo umbral escapa a las certezas derivadas de la voz del yo.

En el panorama expuesto, la discusión sobre el otro, el yo, el nosotros, ha sido asumida de manera distinta, desde perspectivas teóricas que muy concretamente han hecho apuestas en relación a los procesos educativos.

Modelos de educación multicultural e intercultural

Los debates contemporáneos relacionados con el lugar de la diferencia en el espacio educativo, han ido permeando discursos que, desde ópticas distintas, ubican lógicas frente a las cuales se asume la inclusión. Al respecto, autores como McLaren (1997), Sedano o Skliar (2007), han ubicado en amplias categorías las perspectivas de multiculturalismo e inter-culturalismo que debaten, de forma explícita, los lugares epistemológicos que se preguntan por la inclusión. Para efectos de delimitar el horizonte teórico de esta investigación, se exponen a continuación:

Asimilación cultural

Palabras como poder, dominación, control, imposición y coacción, caracterizan esta mirada que, sin duda alguna, conlleva a la reflexión del otro anulado, opacado, invisibilizado y oprimido, por otros, aquellos que hacen creer en la farsa del reconocimiento a la diferencia, pero que en realidad no exponen nada más que un disfraz, porque sólo la reconocen en el sen-

tido más limitado de la palabra, es decir desde sus diferencias externas, diferencias, por ejemplo, en raza, cultura, idioma; en el fondo lo único que se busca es la igualdad, aquella que anhela sujetos que actúan y piensan de acuerdo con un patrón que viene desde afuera y que impone su lógica.

En ese sentido, la espacialidad colonial tiene que ver con el control, no solamente del espacio, sino de la ideología; el otro adopta formas de pensar, de sentir y de vivir que le han sido impuestas, dejando atrás su propia historia, su cultura, sus raíces. Es así como el otro es tratado desde la carencia, desde la debilidad, como alguien a quien se le tiene que dar porque desde su ser y su contexto no es posible que salga adelante, ese otro que debe adquirir unos valores, unas actitudes y un saber que es legítimo desde la mirada de afuera, desde la mirada colonizadora que llega a ser tan fuerte que no permite negociación, ni cuestionamiento alguno. En palabras de Skliar (2002):

“La representación colonial del otro, además de la conquista de su territorio y de sus mitos, es su masacre, su descubrimiento, su redescubrimiento, su invención, su inscripción en fronteras estrictas de inclusión/exclusión, su demonización, su atribución de perturbaciones, su infantilización, su normalización, su traducción, su estereotipia, su medicalización, su domesticación, su des-territorialización [...] su redención etnográfica, su regulación a través de la caridad y la beneficencia, su salvación religiosa, [...] su pasado en los museos pero no en sus cuerpos, la moda y la domesticación de lo anormal [...] la destrucción de sus cuerpos, la separación de sus cuerpos, la mutilación de sus cuerpos, la escisión de sus cuerpos” (p. 48).

Esta mirada se ve reflejada en algunas de las instituciones que atienden a la primera infancia en Colombia, en tanto que se ve a los niños, niñas y al maestro, como objeto de vigilancia, de control; en esa medida se reivindica la autoridad del yo colonialista, el otro que amenaza y que hace de los mecanismos de control y contención algo imprescindible.

Para finalizar, desde esta perspectiva colonial se necesita del “otro”, a quien se pueda reafirmar, rescatar, potenciar a través de unas lógicas impuestas. El “otro” es invención del que está afuera, quien, desde una posición mesiánica, va ayudar al otro que necesita de su saber y su poder para salir de su situación de debilidad.



Se reconoce la diferencia, pero no para construir con ella, sino para adoptar una posición de indiferencia, de olvido de naturalización de la desigualdad; lo que produce el aislamiento de las diferentes culturas”

Segregación cultural

De la misma manera en que se han desarrollado programas asimilacionistas, también se han dinamizado políticas de segregación para grupos considerados deficitarios, a partir de las cuales se crean condiciones para que permanezcan aislados, para que no pongan en peligro la legitimación del yo; en razón a esto se han creado escuelas para indígenas, para gitanos, para afrodescendientes³ o para sujetos con características de desarrollo intelectual particulares.

En esta medida, el otro se convierte en objeto de inspección, vigilancia, control y, explícitamente, en la reivindicación de la autoridad del yo colonialista, en donde no hay desde ningún punto de vista una relación recíproca. En este marco, el otro, aunque sea la razón del conflicto social, es necesario, para reafirmar el yo.

Multiculturalismo conservador o empresarial

Desde esta perspectiva, según Skliar (2002), se considera:

“A cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado, esto es: “como nativos, cuya mayoría debe ser estudiada y respetada cuidadosamente”. Estudiar y respetar a los otros se hace posible, en primer lugar, por una distancia que el multiculturalista mantiene con la alteridad; en segundo lugar, porque esa distancia, así producida, revela tanto su posición universal privilegiada, como lo opuesto, es decir, la posición local de la alteridad desprovista de toda jerarquía” (p. 89).

Se reconoce la diferencia, pero no para construir con ella, sino para adoptar una posición de indiferencia, de olvido de

naturalización de la desigualdad; lo que produce el aislamiento de las diferentes culturas. Se puede afirmar, desde lo expuesto anteriormente, que el “otro” corre el riesgo de naturalizarse al desconocer la violencia física y simbólica a la que se ha expuesto cuando se niega su historia, su cultura, cuando se pretende que sea igual a todos.

Multiculturalismo humanista liberal

Protege la igualdad a partir de una explicación de las situaciones de desigualdad, cuyo punto fundamental es que considera que éstas se dan debido a la escasez de oportunidades, no por el resultado de una privación cultural que pueda ser atribuida a las minorías. Persiste, como en la perspectiva conservadora, una fuerte oposición entre igualdad y diferencia que lucha por la igualdad, como condición esencial para la multiculturalidad.

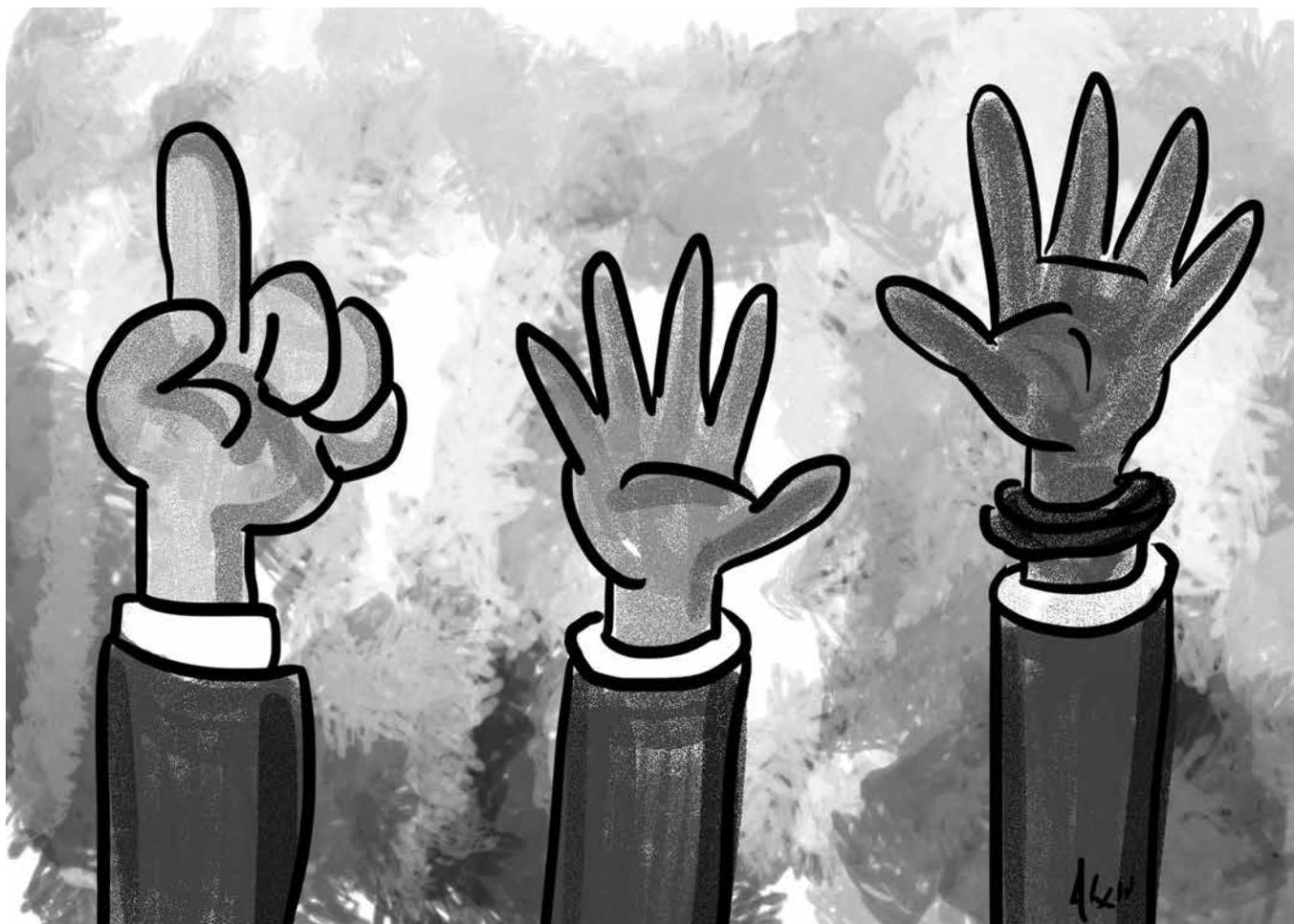
El multiculturalismo humanista liberal es también llamado **pluralismo cultural**, defiende todas las culturas, ratificando sus diferencias y características con respecto a las demás; en este sentido, Muñoz (2001), manifiesta que esta es una reacción que se origina frente al “asimilacionismo” uniformador que ubica en el mismo nivel la igualdad educativa con la homogeneización cultural.

En este contexto, se generan espacios que dan lugar a nuevas prácticas de segregación, en tanto se crean espacios para el reconocimiento de las particularidades, sociales, culturales e intelectuales de los grupos sociales, con condiciones específicas, pero lastimosamente se limita el acceso a unos pocos.

Competencias multiculturales

Desde esta perspectiva, la intención es preparar a todos los sujetos para que puedan desempeñarse utilizando un saber en contexto, es decir que puedan adaptarse y actuar de manera pertinente tanto en su cultura, como en la cultura mayoritaria,

3 El Apartheid es el resultado, entre otras cosas, de intenciones segregacionistas.



con el propósito de generar una competencia multicultural. En ese sentido, la educación multicultural ha de formar sujetos competentes para interactuar en dos o más ámbitos culturalmente distintos, lo que requiere competencias lingüísticas, de resolución de problemas, en fin, de perspectivas de mundo que apoyen dicha intención.

Multiculturalismo liberal de izquierda

Skliar (2002), sostiene que para esta perspectiva, el otro multicultural reconoce la diferencia sólo como diversidad ordenadamente política; siendo así, el otro es otro desigual, otro *diverso* pero similar a los “otros”, es decir, la diferencia en tér-

minos estables de raza, sexualidad, clase social, género, edad, etnia. El otro colonial oscila entre el ser radicalmente otro, ser otro igual, y ser otro para ser tolerado. En un escenario así, la diversidad cultural se convierte en objeto epistemológico que expone las características de los grupos culturales como un hecho estático e impermeable.

En las dos investigaciones desarrolladas hay un distanciamiento del otro de la diversidad, pues es un otro que a la vez que es enunciado, se oculta o se percibe para encajillarlo en cifras, en datos, en un otro que es “diverso”, que reside fuera del sí y por ello puede ser observado, nombrado y comprendido.

Educación no racista

Esta mirada crítica tiene la pretensión de hacer que los sujetos comprendan su realidad, los interroga y apoya el cambio social a través de la reducción y sucesiva eliminación de prejuicios y actitudes racistas, esto último es fundamental en todo programa que pretenda desarrollar una educación multicultural e intercultural. Sin embargo, tiene una grave limitación, no plantea el problema de fondo: el análisis de las estructuras sociales, económicas y políticas, que crean y mantienen las discriminaciones clasistas, étnicas y sexistas.

Multiculturalismo crítico

McLaren (1997), sostiene que esta forma de entender el multiculturalismo resalta los conflictos como escenarios que evidencian el carácter complejo, dinámico y heterogéneo de las culturas. En razón a esto, las diferencias se consideran en términos de lo cultural y lo político, atravesados por construcciones históricas y relaciones de poder.

Educación anti racista

Una de las diferencias fundamentales entre una perspectiva no racista y una anti-racista radica en la forma de asumir las

desigualdades: para los no racistas, las explicaciones para un fenómeno social tan complejo radican en asumir que la base de la situación está en la ignorancia o en los prejuicios y por tanto, pueden superarse a través de intervenciones adecuadas y oportunas.

Entre tanto, la educación intercultural anti-racista, expresa que el racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. El racismo es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos. Siendo esto así, la tarea principal del sistema educativo debe ser la de combatir esta ideología que subliminal y discretamente, sigue transmitiéndose a través del proceso educativo.

Modelo de educación intercultural

Es un proyecto en construcción que implica la comprensión de la interacción, el intercambio y la reciprocidad en el campo de los valores, los modos de vida; las representaciones simbólicas presentes en los vínculos con los otros; las cosmovisiones o formas de aprehender el mundo y las interacciones



“ Esto es una pedagogía del acontecimiento, que entienda la mismidad como insuficiente para comprender lo acontecido, que desordene el orden, que posibilite la vaguedad de todo lo otro, que conduzca a un futuro incierto”

entre las diferentes culturas. Lo intrínseco al interculturalismo en pedagogía, es la posibilidad de orientarse hacia todos los estudiantes, puesto que debe tener un alcance genérico en el que no haya segregación de ningún tipo.

Es necesario aclarar que si bien es cierto los conceptos de diversidad y diferencia se asumen de manera indistinta desde las perspectivas de multiculturalismo y desde las prácticas y los discursos de las maestras, esta investigación reconoce que diversidad y diferencia tienen explicaciones políticas y filosóficamente distintas; en ese sentido, se identifica con el concepto de diferencia desde el cual se ubica al ser del otro como independiente, el otro en este proyecto no es un dato, sino una perturbación de la mismidad (de sí mismo), el otro que irrumpe, no para ser incluido, reconocido o humillado, sino que simplemente irrumpe, y en esa incursión ocurre lo plural, lo múltiple, la pérdida de fronteras.

Desde este panorama, ¿cómo se instala la tarea de la educación?, ¿qué puede significar *educar* en tan complejo escenario? La educación institucional como máximo baluarte de la modernidad, atraviesa la encrucijada de defender su mismidad y así prohibir la diferencia del otro; pues, al final de cuentas, es un sitio estable, ordenado, lineal, para la mismidad, el educar,

desde la perspectiva institucional, se transformó en un acto de fabricar mismidades y allí estableció un orden.

Sin embargo, el acto de educar traspasó los límites institucionales, tomó otro rumbo; en palabras de Skliar (2007): “La educación como *poiesis*, es decir, como un tiempo de creatividad y de creación que no puede ni quiere orientarse hacia lo mismo, hacia la mismidad”, emerge la pedagogía de la perplejidad, del asombro permanente, que evita percibir todo de manera ordenada, lineal, estática.

Esto es una pedagogía del acontecimiento, que entienda la mismidad como insuficiente para comprender lo acontecido, que desordene el orden, que posibilite la vaguedad de todo lo otro, que conduzca a un futuro incierto. Una pedagogía que no puede ocultar crueldades, que no puede rotular, nombrar, obligar a la mismidad. Esta es la postura de Skliar (2002) y con ella se identifican las dos investigaciones, en tanto que apuestan por la inclusión, desde la diferencia, desde lo improbable, desde el sujeto que asume su propia finitud de ser otro, de no ser lo mismo, desde la perplejidad, del asombro y de la fascinación permanente, del acontecimiento, del caos, de la incertidumbre que puede generar lo otro, y la mismidad en un proceso de comprensión.

Referencias

- Altamira, C. (2009). *Movimientos latinoamericanos: entre la potencia constituyente y el nuevo Welfare*. Obtenido el 7 de Noviembre, desde http://multitudes.samizdat.net/spip.php?page=imprimer&id_article=3142
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En Lander, E. (Comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. Obtenido desde <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/castro.rtf>
- Dussel, E. (1987). *Acceso hacia una filosofía de la liberación*. Buenos Aires: La Aurora.
- Dussel, E. (1987). *El método de la filosofía de la liberación de Dussel: la anadialéctica*. Obtenido desde http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/no_seriadados/enrique_dussel/textos/b07/07pp288-333.pdf
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Marx, C. (1890). *El Capital. Una Crítica de Economía Política*. Hamburgo.
- Mc Laren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. Sao Paulo: Editorial Cortez.
- Montero, M. (2002) Construcción del otro, liberación de sí mismo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7(016), 41-51. Obtenido desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/279/27901604.pdf>
- Muñoz, S. (s.f.). *Enfoques y modelos de educación Multicultural e intercultural*. Obtenido el 10 de Marzo de 2011, desde http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017_sedano.pdf
- Tovar, N. (2009). *Exclusión, calle y políticas sociales en Bogotá. Nociones y experiencias de trabajo colectivo*. Bogotá: Fundación Creciendo Unidos.
- Sedano, A. (s.f.). *Enfoques y modelos de educación Multicultural e intercultural*. Obtenido desde http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017_sedano.pdf
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías o ¿si el otro no estuviera ahí? *Educación y sociedad*, (79). Obtenido desde <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf>
- Skliar, C. (2007). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones Marina Vilte.
- Staub, E. y Pearlman, L. A. (2009). Reducing inter-group prejudice and conflict: A commentary. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 588-594.v