



**BOGOTÁ**  
HUMANANA

# aula Urbana

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO - IDEP / MAGAZÍN AULA URBANA - EDICIÓN No. 87 / 2012

## Diversidad e inclusión en la Bogotá Humana



Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen las políticas institucionales del IDEP. El Comité Editorial del Magazin Aula Urbana agradece los artículos enviados y se reserva la decisión de publicarlos, de editar, adaptar a lenguaje periodístico y de realizar las correcciones de estilo que considere pertinentes. Las colaboraciones pueden remitirse a [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co) o a las oficinas del IDEP. Se autoriza la reproducción de los textos citando la fuente; agradecemos el envío de una copia de la publicación en la que se realice.

Correspondencia  
Magazin Aula Urbana, IDEP  
Avenida Calle 26 No. 69D-91, Torre 2  
Oficinas 805 y 806 / PBX 429 6760  
Bogotá D. C. Colombia  
[idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co) / [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)



\* *Bobbio, Norberto. (1991). El tiempo de los derechos. Madrid. Ed. Sistema.*

## Editorial

Una vez más, Bogotá se muestra como una ciudad que jalona la política pública en temas en los cuales el gobierno nacional genera pocas acciones estructurales y decisivas que permitan hacer posible vivir en el tiempo de los derechos (Bobbio, 1991). Temas como la inclusión de poblaciones, el respeto por la diversidad y la interculturalidad, características que en Colombia son una expresión natural y cada vez más explícita de las variedades de formas en que nos hemos asumido los colombianos y colombianas en un país fuertemente marcado por diferencias de todo tipo y por una amplia diversidad cultural, étnica, política, social, económica, son cada vez más evidentes en los planes de gobierno y en las agendas políticas del país. Estos temas, calificados por la Constitución Nacional de esenciales, son condición básica y necesaria para construirnos como un Estado Social de Derecho.

El potencial de Bogotá, para interpelar la política nacional en asuntos estratégicos como la convivencia, la inclusión social y la atención diferencial a poblaciones históricamente olvidadas, puede explicarse entre otras cosas, por la capacidad de la ciudad y sus gobiernos de apropiarse significativos recursos de inversión, los cuales no dependen de las ataduras que infringe a las entidades territoriales el gobierno nacional. Baste con señalar a manera de evidencia indudable, los recursos que en materia de inversión social han apropiado los últimos gobiernos de la ciudad y particularmente los asignados a la educación. Es claro y los datos así lo corroboran con contundencia, Bogotá ha logrado avanzar en el cumplimiento de los mandatos constitucionales y por esta vía se ha consolidado en el panorama nacional como una ciudad que disminuye la desigualdad social y la pobreza y avanza progresivamente en la eliminación de los factores que aumentan la segregación social.

Particularmente, el Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012 – 2016 como referente de política pública posible e intencionada, incorpora asuntos estratégicos expresos en programas y proyectos que, de una parte, convocan a la sociedad en su conjunto para actuar intencionalmente, reconociendo los derechos asociados a nuevas maneras de asumir la convivencia y el respeto por los congéneres y el ambiente y, de manera más particular, por el reconocimiento de la diversidad, la intercul-

turalidad y la promoción de condiciones para garantizar constante y sosteniblemente la inclusión social. Igualmente, las políticas propuestas para el logro de esta decisión del gobierno capitalino se acentúan al exigir que se promuevan, garanticen y protejan todos los derechos de la población, considerando sus necesidades, intereses y el disfrute de la ciudad en todos los espacios de interacción. De otra parte, convoca a los servidores y servidoras del Distrito Capital para que cada actuación de las entidades de cuenta del avance y desarrollo de esta política pública.

Conscientes del papel de los ciudadanos y ciudadanas, cualquiera sea su condición (edad, sexo, raza, posición social, creencias, entre otros determinantes individuales y colectivos), para incidir en la educación de niños, niñas y jóvenes de Bogotá y también conscientes de lo reiterativo de las reflexiones que se producen sobre estos temas, hemos dedicado la edición N° 87 del Magazin Aula Urbana al tema Diversidad e inclusión. Tal vez volver sobre estos asuntos en el marco de un Plan de Desarrollo que propone, sin vacilaciones, la importancia por pensarnos una ciudad más humana, donde tanto los seres humanos son importantes como su entorno, brinda la oportunidad de continuar teniendo esperanza.

En este sentido, cada uno de los artículos, las reseñas y las entrevistas de esta edición, intentan renovar algunas aproximaciones, que bien se pueden leer en clave de derechos, como también en clave de acciones intencionadas y explícitas. Baste con señalar a manera de contraste provocador el documento del investigador Horacio Ferreyra, titulado "Pedagogía inclusiva: la educación como fuerza de paz", en el cual se señala que la convivencia en la diversidad constituye un desafío para la educación como medio para promover dinámicas inclusivas e igualitarias propias de la democracia. En este sentido, Ferreyra enfatiza en la necesidad de responder a las diferentes demandas educativas, lo cual plantea a los docentes un reto en términos de proponer diversidad de didácticas. Estas ideas se contrastan y complementan con el artículo "Hablemos de derechos. Hablemos del escolar como sujeto de derechos" del investigador Jorge Orlando Castro, cuando propone tres asuntos o principios fundamentales para abordar el tema: la autonomía, la participación y la diversidad.





# Diversidad, inclusión y derecho a la educación para todos y todas

Por Rafael Pabón García\*

El reconocimiento de la diversidad en la educación y de sus consecuencias en la enseñanza se viene abriendo paso en la reflexión educativa y pedagógica. Este reconocimiento se expresa en el discurso “políticamente correcto” – y en apariencia con consenso pleno-, que promueve el derecho a la educación sin discriminación alguna como condición de la plena realización de los derechos humanos. También se expresa este reconocimiento en los enunciados de políticas educativas internacionales, nacionales y locales, las cuales, a pesar de sus diferentes enfoques y prioridades, se asumen casi todas ellas como incluyentes, respetuosas de la diversidad y garantes de la educación para todos y a lo largo de la vida, más allá de las condiciones particulares o de las situaciones específicas que los estudiantes, sus familias o sus maestros puedan vivir.

De la misma manera, se desarrollan procesos de investigación y de reflexión pedagógica que apuntan a comprender las condiciones y la naturaleza de los procesos pedagógicos, didácticos o de organización escolar que se requieren para garantizar el reconocimiento de las diferentes formas de aprendizaje y de participación en la vida escolar. Es además innegable que cada vez toman mayor importancia y pertinencia los procesos de investigación pedagógica sobre las condiciones y las posibilidades de la educación de niñas, niños y jóvenes con condiciones particulares o en situaciones específicas. Por supuesto, también se construyen en diferentes contextos experiencias y prácticas pedagógicas orientadas a la superación de la discriminación generada por la adhesión a tradiciones culturales, por la pertenencia a una determinada etnia, por ciertas capacidades particulares, o la vivencia de unas opciones religiosas o de otro tipo de los estudiantes.

En general, se abre paso el debate y la construcción de opciones pedagógicas que permitan valorar la diversidad en la educación no como un obstáculo, sino más bien como un tesoro, una riqueza, ante la cual resulta inútil la pretensión de imponer formas uniformes y estandarizadas de enseñar y de aprender.

Sin embargo, a pesar de estos avances y de la pretensión de consolidar políticas educativas incluyentes en casi todas las naciones del mundo, no obstante los desarrollos pedagógicos y didácticos alcanzados en el propósito de consolidar alternativas diversas de educación, y pese a los ordenamientos jurídicos internacionales que proscriben las formas de exclusión en la escuela y en la educación no formal, son aún millones las niñas, los niños y los jóvenes a quienes se les niega el Derecho a la Educación como consecuencia de sus capacidades, o de carácter social, cultural, económico político. La negación del acceso a muchos al sistema educativo, la exclusión y la discriminación por diferentes causas de quienes ya están en él, y la inexistencia de una garantía universal del derecho a la educación, siguen manifestándose como si fuesen monstruos de mil rostros que se resisten a morir y a desaparecer.

¿La discriminación y la exclusión de la diferencia son inherentes a la cultura escolar?

Cabe preguntarse si la discriminación y la exclusión son consecuencias naturales de la organización escolar, o si por el contrario la escuela y la educación son dispositivos idóneos para la construcción de equidad social. Muchos autores<sup>1</sup> muestran el carácter “reproductor” que tiene la escuela de las desigualdades sociales y su incapacidad para superar la inequidad y la segregación social, a menos de que nuestras políticas educativas, nuestras prácticas y de relación en la vida escolar se orienten a la superación de la exclusión y de la discriminación.

Las acciones de discriminación no corresponden a actitudes conscientes o a juicios fundamentados. Por el contrario, la exclusión y la segregación social casi siempre responden a opiniones que surgen de una tradición que no se pone en duda, o de prejuicios enraizados en la cultura y en comportamientos socialmente aceptados por las mayorías. Es por este carácter inconsciente que la superación de la discriminación requiere de acciones y de procesos inten-



\*Equipo Componente Educación y Políticas Públicas IDEP

Por el contrario, la exclusión y la segregación social casi siempre responden a opiniones que surgen de una tradición que no se pone en duda, o de prejuicios enraizados en la cultura y en comportamientos socialmente aceptados por las mayorías.

*Más que de autores podría hablarse de escuelas de pensamiento pedagógico que muestran y critican a la institucionalidad escolar por su carácter de reproductor de la desigualdad social y de las formas de discriminación. Por ejemplo, se puede ver este señalamiento en las Pedagogías Críticas, o en la línea de pensamiento pedagógico de Pierre Bordieu.*



Se ha hecho evidente la necesidad de ir más allá de la igualdad de oportunidades educativas para todos, pues se requiere generar opciones en consecuencia con las posibilidades de cada uno.

cionados, dirigidos de manera explícita a este propósito.

De la misma manera, es necesario aumentar la conciencia en que las acciones de discriminación no se limitan a comportamientos negativos frente minorías identificadas plenamente, como son el machismo, la homofobia, el racismo, la xenofobia o la discriminación hacia las personas con discapacidad, para citar algunos ejemplos socialmente reconocidos. La exclusión muchas veces adquiere diversos rostros y se presenta en muchas ocasiones ante individuos que en apariencia no presentan diversidad, o que viven condiciones o situaciones que se pueden determinar de una manera precisa.

En el caso de la cultura escolar, las múltiples y constantes negaciones del derecho a la educación se entienden en repetidas ocasiones como circunstancias inevitables. Los excluidos se asumen entonces como “desperfectos”, o “imperfecciones” de los sistemas educativos que, de acuerdo con estas visiones, presentan necesariamente pérdidas, tal y como acontece en una cadena industrial que produce bienes de manera masiva. En otras oportunidades la discriminación educativa se justifica no por supuestas propiedades del sistema, sino a partir de determinadas condiciones o características de algunos de sus estudiantes que los harían “no educables”. Se comprende así la discriminación no como la negación de un derecho, sino como el reconocimiento de la supuesta imposibilidad que tendrían estos estudiantes de acceder y de participar en la vida educativa. En estas argumentaciones la pertenencia a una expresión cultural minoritaria, la vivencia de situación social límite, o simplemente las capacidades físicas o intelectuales diferentes se constituyen en obstáculos insuperables para el aprendizaje y para la participación en la vida escolar de quienes son discriminados y, por tanto, no ejercen su derecho a la educación.

En otras ocasiones, las formas de negación del derecho a la educación no se originan realmente en características de los estudiantes, no se explican por decisiones particulares, ni obedecen a aspectos coyunturales del sistema educativo. Por el contrario, son consecuencia de condiciones estructurales de las formas de educar, pues el carácter excluyente de la cultura escolar se fundamenta en prácticas de selectividad y en ciertas formas de asumir y comprender la calidad y la exigencia académica que llevan a la expulsión de muchos del sistema educativo, o a la

aceptación de la imposibilidad del aprendizaje para otros, como si se tratara de hechos naturales e inherentes al mismo fenómeno de educar.

Es por lo anterior que el propósito de superar la discriminación y de valorar la diversidad en la educación es un reto de gran envergadura. De un lado, implica la transformación de los sistemas educativos en su conjunto con el fin del acceso y la permanencia de todos en la educación, lo que implica decisiones políticas, innovación y flexibilidad en las prácticas educativas, y sobre todo modificaciones culturales profundas que nos permitan asumir a la diversidad como riqueza y no como barrera insuperable para el aprendizaje y para la vida en comunidad. En segundo término, se trata de una lucha contra la apatía y contra la indiferencia con que vemos y asumimos la continua discriminación en educación. Los discursos de defensa de la equidad social, las elaboraciones sobre la importancia de la generación de oportunidades para garantizar la equidad y las elaboraciones sobre el valor de la educación para el cambio social, chocan contra la apatía.

La presencia de las diferencias y de la diversidad en el mundo escolar y educativo nos han mostrado la necesidad de hacer una revolución en la comprensión de lo equitativo en educación. Se ha hecho evidente la necesidad de ir más allá de la igualdad de oportunidades educativas para todos, pues se requiere generar opciones en consecuencia con las posibilidades de cada uno. Hemos aprendido que es necesario compensar las diferencias que los estudiantes traen, o tienen, antes de su ingreso al mundo educativo, diferencias sociales, económicas, familiares y también en las capacidades.

Es de vital importancia entender que una educación inclusiva, que valora la diferencia en detrimento de la homogeneidad, como también el aprendizaje a través de la cooperación que promueve prácticas y posturas en sintonía con el marco de los derechos humanos, ofrece a todos los/as estudiantes mayores y mejores oportunidades de aprendizaje y por lo tanto beneficia a todo el colectivo. La convivencia en la diversidad, ambiente que representa la pluralidad de la sociedad, es la que mejor logra impulsar el pleno desarrollo de la persona, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, la convivencia y la paz, sentido último de la educación según la Declaración Universal de los Derechos Humanos.





Tránsitos políticos del fin educativo:

# del principio de la diferenciación a la diversificación en Pedagogía

*Magazín Aula Urbana*

La pedagogía diferencial es un enfoque que propende por la excelencia educativa a partir del reconocimiento y aval de la diversidad. Su formulación es coherente con la idea de un individuo esencialmente diferente a los demás, en razón, tanto de su genética, como de su historia y contexto vitales. Factores sociales, culturales y funcionales sustentan la necesidad de promover estilos diferenciales de enseñanza/aprendizaje, capaces de proyectar con equidad a los estudiantes hacia la excelencia en un sentido particular.

Esta noción de equidad se distancia conceptualmente del paradigma de la estandarización: para educar con equidad no basta con reconocer a todos los sujetos como iguales en derechos y responsabilidades: “La equidad ya no está en la uniformidad, sino en la pedagogía regida por un principio bien conocido en otros campos de la política social: “a cada uno según sus necesidades””, señala al respecto el sociólogo francés Philippe Perrenoud (2012). Es necesario, pues, partir de la base de la diferenciación específica de cada individuo para poder responder a sus demandas particulares, en términos tanto cognitivos, como experienciales en la escuela.

Tal perspectiva ha dado origen a dos modelos estratégicos diferentes, relativos a la organización institucional, ambos concebidos desde el criterio de agrupación en función de características diferenciales comunes: la más clara y hoy polémica en su configuración de partida, es la denominada “educación especial”. Esta propuesta pedagógica tiene en sus orígenes una filiación terapéutica y surge precisamente en función de dar respuesta ? en términos de coherencia de los programas, métodos y ritmos de enseñanza? a las personas identificadas como con “necesidades educativas especiales” en razón de algún tipo de condición clínicamente tipificada.

El carácter polémico de esta propuesta obedece al perfil segregado de su atención y al desconocimiento, una vez más, de la subjetividad diferencial de los sujetos agrupados en razón de un diagnóstico común. Aunque concebida desde el imaginario de la pertinencia, esta oferta educativa corre el riesgo de

resultar determinista y erigirse como factor de incomunicación y exclusión social.

Por otra parte, como lo expresan Booth y Ainscow (2002): “Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficit del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación, que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos, y se inhiben los cambios en la cultura, las políticas y las prácticas educativas que minimizarían las dificultades educativas de todos los estudiantes” (p. 22).

Este tipo de reflexiones han dado forma, paulatinamente, al otro modelo estratégico de atención educativa a la diversidad al que hacemos referencia. Esta propuesta busca trascender el esquema de las “necesidades educativas especiales”, asociado a condiciones clínicas particulares, y comprometerse con los diversos factores que pueden potenciar o dificultar la exitosa participación de los estudiantes en el proceso educativo. Si bien tiene también como mecanismo de articulación la agrupación de sujetos similares entre sí, en razón de una diferencia compartida, descarta la segregación y opta por la gestión de tales diferencias en un entorno que no desconoce la diversidad: “grupos distintos de similares” cohabitan el contexto escolar.

Este enfoque implica una organización intra-institucional pensada en función de la diversidad: adaptaciones curriculares, programas de aceleración, e intensificaciones, son entre otras, las formulas emergentes dentro de esta dinámica, que resulta más afín con las nuevas políticas educativas en el sentido de su aspiración democrática e incluyente. La “inclusión”, sería pues un paso adelante en el empeño de atender al principio de la diversidad en la escuela: sin desconocer las diferencias particulares, definitorias de la subjetividad, mantiene el canon fundamental de la convivencia con todas sus implicaciones de orden ético y político, y desarrolla métodos co-educativos capaces de potenciar diversos niveles simultáneos de evolución, en el marco de un proceso pedagógico conjunto. La posibilidad de la articulación entre las perspectivas diferencial e inclusiva

Los niños y niñas del presente y del futuro necesitan de una educación para la diversidad, con una ética de la diversidad y con una cultura de la diversidad? afirma de manera enfática Moacir Gadotti (2003) ? , al reflexionar sobre las perspectivas fundamentales de la educación contemporánea. Al tiempo considera que es imperativo que la sociedad forme seres humanos capaces de oír, prestar atención a lo diferente, y respetarlo. ¿Podría la Pedagogía Diferencial erigirse sin contradicción como concreción de este imperativo al acogerse, en el propósito de atención a la diversidad que la define, a una formulación plural y democrática de la organización institucional?

Esta propuesta busca trascender el esquema de las “necesidades educativas especiales”, asociado a condiciones clínicas particulares, y comprometerse con los diversos factores que pueden potenciar o dificultar la exitosa participación de los estudiantes en el proceso educativo.

Esta nueva concepción, en su conjunto, habla de una re-significación histórica del papel de la escuela en la sociedad, que ubica su quehacer más allá de los riesgos de la retórica normalizadora o de la ruta vindicatoria de la marginalidad.



en el propósito de la educación, radica sin embargo en gran medida, ya lo anotábamos, en un proceso sustancial de transformación de los sistemas educativos tradicionales: "Diferenciar la pedagogía es reforzar la institución escolar reintegrando en su seno lo que nunca debería haber relegado a la esfera privada, familiar o comercial: el seguimiento individualizado de los alumnos. "Diferenciar la pedagogía" es dar a cada uno los medios para hacer suyos los saberes, respetando sus necesidades específicas y acompañándolo en las mejores condiciones en su proceso de aprendizaje" (Meirieu, 2004, p. 156).

Ese "refuerzo institucional" y ese propósito de dar a cada uno los "medios" que puedan potenciar de la mejor manera su aprendizaje específico, exige, así mismo, un empeño continuado en el tiempo por parte del equipo docente: superar la línea homogénea del discurso educativo para dar cabida a la pluralidad, lo que implica una capacidad permanente de ajuste. "La responsabilidad del maestro, en este contexto? señala Perrenoud (2011) ? , consistiría en ser un observador muy lúcido para transformar el contrato didáctico: ha de ser recursivo, estar más atento a sus alumnos y proponer actividades continuas que los involucren". Así, la diferenciación coherente con el principio de la equidad, conduciría a una dinámica de diversificación de las prácticas pedagógicas dentro del aula regular, lo cual, cabe señalar también con Perrenoud, demanda una "formación muy fina en términos de la didáctica".

En este sentido, María Victoria Reyzabal, experta en diseño curricular y atención a la diversidad, destaca la importancia de actualizar los programas de educación superior para la docencia; los educadores, señala: "deben recibir una formación que los capacite para hacer las adecuaciones curriculares, diseñar las unidades didácticas necesarias para esas adecuaciones y plantear la metodología de atención y evaluación en el contexto de la inclusión. Así mismo, deben ser formados para el trabajo colaborativo con los asesores expertos en educación especial, ya que su conocimiento especializado es un recurso que no se puede despilfarrar en la escuela regular". En efecto, la perspectiva de la inclusión no descalifica el conocimiento experto del maestro en Educación especial: su aporte en términos de asesoría en la diversificación pedagógica, y de apoyo en la implementación metodológica de la atención a los diferentes grupos partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede resultar definitivo en términos del desarrollo efectivo del potencial de cada uno.

Pero, aún antes de estas consideraciones relativas a la práctica de la inclusión, como afirma Christin Forlin, asesora y consultora en educación inclusiva y formación docente, lo más importante es desarrollar en los maestros una actitud favorable frente a la posibilidad de involucrarse de manera activa en el modelo: "la universidad debe lograr que los maestros salgan con el deseo de incluir a los alumnos con algún rango de diversidad, porque si ellos no han asimilado el planteamiento de base, ni tienen la actitud idónea, van a encontrar todas las razones para no hacerlo. En cambio, si hemos logrado con ellos ese cambio de paradigma, van a encontrar rápidamente la forma de responder a los desafíos propios de la práctica". Así, en términos de la formación docente, es necesario incidir tanto en la edificación de habilidades, como de actitudes coherentes con la dinámica de la inclusión y la diversificación pedagógicas.

Ahora bien, en términos de la organización del aula inclusiva, es fundamental promover la movilidad entre grupos para no incurrir en determinismos y favorecer diferentes niveles de diferenciación: sin dejar de observar el principio de la pertinencia, el sistema debe cuidarse de establecer límites al potencial de desarrollo de los estudiantes sobre la base de las categorías de diversificación de sus andamiajes curriculares y metodológicos. Debe, por el contrario, favorecer dinámicas de tránsito a través de las cuales, y gracias precisamente a las diferencias interindividuales del entorno, cada uno pueda perseguir sus propios derroteros. Así pues, se perfila una visión ampliada de la pedagogía que articula la posibilidad del aprendizaje con altas expectativas en un escenario que gestiona la diferencia a través de la práctica de la pluralidad.

Esta nueva concepción, en su conjunto, habla de una re-significación histórica del papel de la escuela en la sociedad, que ubica su quehacer más allá de los riesgos de la retórica normalizadora o de la ruta vindicatoria de la marginalidad. El reconocimiento diferencial del sujeto como punto de partida para su legítima integración social, es condición *sine qua non* de un verdadero orden democrático. Los sesgos culturales, que hoy dificultan el ejercicio de la ciudadanía, pierden en este tránsito conceptual del propósito educativo el aval de la tradición o el cientifismo, y una nueva ruta de inteligibilidad del mundo proyecta la dimensión política del sujeto como factor fundante de su autonomía (principio de la autogestión) en la cotidianidad.

## Referencias

- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Bristol, UK.
- Gadotti, Moacir y Cols. (2003). Perspectivas actuales de la educación. Siglo XXI editores, Buenos Aires, Argentina.
- Meirieu, P. (2004). En la escuela hoy. Octaedro, Barcelona, España.
- Perrenoud, P. (2011). Fundamentos para una pedagogía diferenciada. Entre la exigencia de igualdad y el derecho a la diferencia. Cátedra de Pedagogía, 24a. Feria Internacional del Libro. Bogotá.
- Perrenoud, P. (2012). La diferenciación en el aula. Congreso Internacional sobre Diversidad y Formación Docente: Desafíos para la transformación educativa. Oaxaca, México.
- UNICEF, México. (2008). Foro Internacional sobre Inclusión Educativa, Atención a la Diversidad y No Discriminación.



Pedagogía inclusiva:

# la educación como fuerza de paz

Magazín Aula Urbana

Según la panorámica regional del informe de seguimiento a la Educación Para Todos, EPT, de la UNESCO, 2011, los progresos registrados en la región de América Latina y el Caribe en el último decenio “fueron desiguales”. Aunque aumentó el número de niños matriculados en preescolar y varios países lograron universalizar la educación primaria, alcanzando la meta de paridad entre géneros e incrementando así la tasa de avance hacia la secundaria, estos alcances no fueron generalizados y “aún subsisten algunos problemas” que atañen a las políticas de inclusión. El acceso a la educación se ha ampliado y la alfabetización va en ascenso, pero problemáticas como los conflictos armados, el desplazamiento poblacional, la deserción, las desigualdades en el aprendizaje (relativas a disparidades entre las escuelas, la atención docente y la marginación de las minorías étnicas), comprometen aún la eficacia de los sistemas nacionales y ponen en la mira el discurso de la pedagogía inclusiva como enclave metodológico del camino hacia la solución.

La inclusión como enfoque pedagógico parte de la premisa de la “convivencia en la diversidad” (Casanova, 2011), lo cual, en términos políticos, supone el diseño y gestión de programas y estrategias que faculten los sistemas educativos para cumplir con el compromiso mundial proclamado en Jomtien (Tailandia) en 1990: “una educación para todos”. Este compromiso no es gratuito: responde, por una parte a las determinantes históricas de la lógica neoliberal, la cultura del éxito personal y el boom concomitante del individualismo y, por otra, a las circunstancias sociopolíticas que acarrearán situaciones forzadas de exclusión, agravadas en ausencia de políticas restauradoras. Como lo señala Álvaro Marchesi, Secretario General de la OEI <sup>1</sup> quien avala la inclusión educativa como una “apuesta valerosa”<sup>2</sup>, “las propuestas separadoras, bien por itinerarios o bien por grupos selectivos (...), y la referencia continua a la excelencia con un olvido permanente de la equidad, configuran el escenario actual, opuesto en gran medida a las tendencias integradoras e inclusivas”.

La convivencia en la diversidad constituye, pues, un desafío para la educación, que, en tanto instancia ordenadora de lo social, deberá propender por las dinámicas justas e igualitarias propias de la democracia. Es por ello que el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en abril de 2000, declaró que “la Educación para Todos debe tener en cuenta las necesidades de los pobres y los más desamparados, comprendidos los niños que trabajan, los habitantes de zonas rurales remotas y los nómadas, las minorías étnicas y lingüísticas, los niños, los jóvenes y los adultos afectados por conflictos, el VIH y el SIDA, el hambre o la mala salud, y las personas con discapacidad o necesidades especiales de aprendizaje”.

En este sentido, la pedagogía inclusiva dispone el fortalecimiento de los sistemas educativos en aras de atender a todos los estudiantes del mismo grupo etario conjuntamente y de manera indistinta en las aulas, con independencia de sus características personales, sociales o culturales. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2007, p.7), afirma al respecto que: “todos los estudiantes pueden apren-

der, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad para todos y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos los actores que allí se encuentran”. La premisa fundamental es que “corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas”<sup>1</sup>. Esta perspectiva <sup>2</sup> señala Horacio Ferreyra, experto argentino en Ciencias Sociales y de la Educación<sup>3</sup>, no es una opción pedagógica entre varias, sino un imperativo en términos de política educativa que, sin duda implica cambios, modificaciones curriculares, ajustes metodológicos e implementación de estrategias que garanticen la pertinencia, condición para niños y niñas de la inclusión.

Sin embargo, más allá del hecho de que todos los niños tengan derecho a participar del sistema educativo, lo cual es evidente desde un enfoque democrático, la formulación de programas indistintos en el marco de la diversidad, es un aspecto de la pedagogía inclusiva que ha sido históricamente muy controvertido. Si ser “justos curricularmente implica darle a cada uno lo que realmente necesita” (Ferreyra 2012), ¿atiende realmente ese criterio de equidad a las demandas específicas de los distintos grupos poblacionales integrados en un aula inclusiva?

A propósito, Ferreyra señala que responder a las diferentes demandas educativas en el contexto de la inclusión, plantea a los docentes un desafío importante en términos de la diversificación de las didácticas, desde una pedagogía estratégica enfocada en el desarrollo escalonado de las potencialidades. Pero, así mismo, supone que el sistema debe garantizar el acompañamiento por parte de terapeutas profesionales en el aula, en los casos en los que la inclusión lo demande así para ser exitosa. Con respecto a la perspectiva curricular, Ferreyra considera que es importante recuperar las ideas de algunos españoles y latinoamericanos que han puesto en discusión el asunto de los aprendizajes básicos imprescindibles y de los aprendizajes básicos deseables: “Lo imprescindible? anota? es aquello que yo no puedo dejar de enseñar a ningún alumno. Lo deseable, lo puedo o no enseñar, sin perjuicio por omisión.

<sup>1</sup>UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión, documento conceptual*. París, UNESCO.

La convivencia en la diversidad constituye, pues, un desafío para la educación, que, en tanto instancia ordenadora de lo social, deberá propender por las dinámicas justas e igualitarias propias de la democracia.

<sup>2</sup> Ramos, C., Nieto, A., Chaux E. (2007). *Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente*. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia, RIED*. Vol. 1, No. 1.



Sin embargo, aún es preciso potenciar una transformación profunda de las representaciones y las actitudes de la población en torno a la diversidad y a los fines mismos de la educación en el contexto contemporáneo.

Esto? puntualiza el experto? implica una política de derechos también desde lo curricular. Es decir, todos tenemos que profundizar algunas cuestiones para poder comprender y poder vivir mejor en esta sociedad. En consecuencia, yo apuesto a lo común para todos (con los ajustes procedimentales necesarios *in situ* para garantizar el aprendizaje de cada uno), y que, a partir de ahí, se pueda trabajar también la especificidad. Debería haber, por tanto, tareas colaborativas sobre un núcleo común de aprendizaje, y también tareas que sean diferenciales, donde cada uno pueda optar por hacer esto u otra cosa, pero siempre garantizando que lo común-imprescindible quede claro para todos”.

Siguiendo esta lógica, la educación inclusiva respondería desde un núcleo común a tres de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, propuestos por Delors (1997): “aprender a conocer, aprender a ser y aprender a vivir juntos”, dejando parte del cuarto, “aprender a hacer”, a la instancia de desarrollo de un itinerario personal. Ferreyra propone así una fórmula polimodal de la enseñanza ante la pregunta por la adecuación curricular a las necesidades individuales de los educandos.

Dentro del núcleo común de este esquema de inclusión, las diferencias propias de la diversidad potencian un ambiente rico y variado, del cual pueden aprovecharse todos los participantes al compartir el proceso de aprendizaje en un aula común con un punto de partida idéntico. La heterogeneidad (interculturalidad, discapacidad, etc.) pone en evidencia lo que implica aproximarse al objeto de conocimiento proyectando en él diferentes potencias y dificultades. La dinámica colaborativa en este ámbito propicia la empatía desde la comprensión de la perspectiva del otro y la asunción de sus posibilidades como contribución al trabajo conjunto: “Aprender acerca de los propios alcances y límites y de su reciprocidad con los de los demás, es uno de esos imprescindibles en la formación del ser humano, que el modelo de escuela inclusiva potencia así de manera privilegiada en sus prácticas cotidianas”? explica el consultor argentino. Esta es también la perspectiva que potencia la educación desde la inclusión como fuerza de paz, puesto que la convivencia sólo se aprende en la convivencia y las diferencias sólo se pueden asumir como viables y lícitas, si estamos en la situación cotidiana de su evidencia.

La inclusión educativa constituye así la medida preventiva por excelencia de fenómenos como el Bullying, que registra en Latinoamérica los promedios más altos en el panorama mundial, según Enrique Chaux, Director del programa “Aulas en

Paz” y del grupo de investigación “Agresión, Conflictos y Educación para la Convivencia en Colombia”. Este programa, que contempla como uno de sus tres componentes transversales, la práctica de competencias para la convivencia en el marco de la heterogeneidad<sup>2</sup>, da pistas interesantes respecto a la correlación entre inclusión y el aumento sustancial de los comportamientos prosociales, el seguimiento de normas y redes de amistad entre compañeros. Pero la adopción de la inclusión como un imperativo social supone no sólo la mirada curricular y metodológica, sino también la generación de condiciones físicas, económicas y sociales que corresponden al Estado en tanto garante del desarrollo integral y sustentable de la nación. Ferreyra, quien se desempeñó durante tres años como Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa de la Provincia de Córdoba, en su país, manifiesta cómo, desde un cargo de esta naturaleza, el propósito de la inclusión supone un desafío intersectorial: “La inclusión no se resuelve sólo desde lo educativo”? afirma. El “ejercicio público en este sentido consiste fundamentalmente en combinar esfuerzos para generar posibilidades”.

Medidas como el boleto educativo gratuito (transporte garantizado para estudiantes y docentes hacia la escuela y de regreso a casa), la asignación universal por hijo para personas desempleadas, la generación de espacios de participación como el Parlamento Juvenil, las becas para sectores específicos como las madres embarazadas, la provisión de libros, la oferta de capacitación docente gratuita, son logros que refiere Ferreyra, desde su experiencia como funcionario público, como indicadores del avance en políticas de inclusión en Argentina.

Así pues, la Educación para todos supone la organización de sistemas horizontales y participativos de enseñanza, una reflexión en torno a la atención a la diversidad que implique a las prácticas y los currículos, la organización del aula, la formación docente, el apoyo interdisciplinario en la escuela, los principios del aprendizaje colaborativo, y así mismo, el ejercicio de un liderazgo capaz de convocar a todos los sectores administrativos y de gestión pública alrededor de la inclusión como imperativo social. En la región de América Latina y el Caribe se registran esfuerzos importantes en esta línea que se proyectan en términos de progreso respecto a los indicadores oficiales. Sin embargo, aún es preciso potenciar una transformación profunda de las representaciones y las actitudes de la población en torno a la diversidad y a los fines mismos de la educación en el contexto contemporáneo.





Docencia, educación y democracia:

# Una aproximación desde la multitud

Por Paulo Alberto Molina Bolívar\*

“Hacer multitud, es hacer democracia”

Toni Negri

Las discusiones sobre educación y democracia se han caracterizado por tener una pregunta en común: ¿cómo vivir juntos?, cuya respuesta se constituye en un debate sobre la moral y la ética, donde se reclaman valores que, como la libertad, la justicia y los Derechos Humanos, tratan de instituir un imaginario simbólico capaz de construir una realidad social. La reflexión que se propone en este artículo considera la ciudadanía como un producto histórico desarrollado en el ejercicio mismo de la educación, que puede poner “de manifiesto la limitada capacidad civilizatoria del capitalismo, el cual se torna cada vez más violento, excluyente y destructivo” (Gaudencio y Gentile, 2001).

En este orden de ideas, la apuesta por el bien común, entendido como potencia constituyente de la vida material, propicia un tránsito de transformación científico-educativa que va más allá de la discusión entre lo público y lo privado. Implica repensar desde el poder constituyente las posibilidades políticas y democráticas de la escuela, en el entendido de la búsqueda de una sociedad que se autovalorice y se autoinstituya (Negri, 1994; Castoriadis, 2007). Es tan simple como complejo: que en la escuela se debata y gestione con los iguales los asuntos de la comunidad es garantizar la escucha del deseo de la democracia en la práctica escolar.

En la vida pedagógica lo común, en cuanto poder constituyente, implica el reconocimiento de la identidad docente a propósito de la función de intelectual, democrático, transformativo u orgánico, trascendiendo el ámbito de la técnica y de la instrumentalización, para pasar al plano de la formación de ciudadanos democráticos que organicen una sociedad (Gramsci, 1997). La docencia instituye el ejercicio de un intelectual crítico, lo cual conlleva una acción autónoma y emancipadora que deja atrás las prácticas de coerción y dominación (Romero, 2004). Exige un profesional reflexivo con la capacidad para oponerse a las formas ideológicas propias de una sociedad donde la dominación es la forma de ejercer la pedagogía y el gobierno de los sujetos. Esta línea de pensamiento se encuentra en las expresiones de la investigación acción, ligada al ejercicio reflexivo

sobre la manera en que desde el quehacer docente se transforma la sociedad. Bourdieu la plantea al pensar en el docente como agente que reproduce y resiste al sistema creando condiciones de posibilidad para constituir sujetos autónomos en la medida en que obtenga la hegemonía de prácticas sociales democráticas.

Giroux también incluye esta forma de pensar cuando trata a los docentes como “intelectuales transformativos” que forman ciudadanos activos y críticos del orden. Mientras que Paulo Freire lo hace cuando aboga por una educación emancipadora, liberadora de lo social y alejada de ejercicios enajenantes, y Estanislao Zuleta, cuando alude a la relación entre democracia y educación, y entre conocer y transformar (Zuleta, 2004), esto sucede con otros muchos autores. En este espacio se reivindica la reflexión sobre la autonomía de los sujetos y la pedagogía como forma de acción política democrática. El o la docente se asume como “intelectual orgánico”, para referirse al militante político; el y la docente son militantes políticos en tanto “filósofo(s) democrático(s)” (Gramsci, 1986), puesto que su labor está relacionada con la organización de los grupos y las clases subalternas (los excluidos de la riqueza social), en un proyecto de reforma intelectual y moral que pretende ir hacia una sociedad autorregulada, autónoma (Castoriadis, 1997).

Un intelectual orgánico de los subalternos es un hombre o una mujer, democráticos, que combina el saber específico, la filosofía, la ética y la política; Ejercicios que son los propios de la ciudadanía en su auto-nomía. Filosofía y política ética no son un asunto retórico, sino de autoformación de ciudadanía, en el que se asume la reflexión por lo justo y se auto-instituye la sociedad con sus imaginarios histórico-sociales, que quiebren la tendencia de la explotación, la enajenación y la dominación (Castoriadis, 2007; 1997).

Visto así, el profesor o profesora investigador o investigadora, como intelectual orgánico, tiene una relación directa con el ejercicio de la pertinencia educativa, no en términos económicos, sino en tér-

\*Subdirector General Académico  
IDEP

En este orden de ideas, la apuesta por el bien común, entendido como potencia constituyente de la vida material, propicia un tránsito de transformación científico-educativa que va más allá de la discusión entre lo público y lo privado.

(...) la constitución de ese nuevo Estado democrático. Así, la institución imaginaria de la sociedad requiere articular un proyecto de reforma intelectual y moral desde la condición de la educación y la cultura.

minos sociales y políticos. De allí la exigencia ética y moral propia del y la docente, en el sentido de abordar holísticamente el ejercicio de su función pública, en las que por supuesto los temas de la calidad educativa, la actualización pedagógica y científica, juegan un papel central de cara a la potencia constituyente del trabajo humano; derivada ella de la organización de los grupos sociales y de la tarea que, en el marco del desarrollo de la sociedad, tienen la educación y la investigación.

Para ello necesita de una iniciativa pedagógica, filosófica y ética que articule y dirija a través de la cultura de los de abajo a los subalternos, la constitución de ese nuevo Estado democrático. Así, la institución imaginaria de la sociedad requiere articular un proyecto de reforma intelectual y moral desde la condición de la educación y la cultura. Es fundamental pensar la labor de los profesores como intelectuales orgánicos que forman ciudadanas y ciudadanos autónomos.

La pedagogía política del intelectual orgánico va más allá de la lucha por el poder. Busca la transformación del ser humano en una nueva verdad histórica: la democracia y el bien común de la sociedad. En concreto, se ubica en la formación de una ciudadanía constituyente, cualificada en el saber, el arte, la ciencia y la humanidad, que se estructura en una organización política democrática, acentuando permanentemente la participación y la decisión de los individuos (Negri, 1994; Castoriadis, 2007), incluso en la vida escolar.

Se forman ciudadanos, hombres y mujeres, que construyan un nuevo mundo donde se valore y libere el trabajo inmaterial, la ciencia, el arte y la cultura. Educar es cualificar el pensamiento y la acción de los ciudadanos. Individuos todos que se reconocen en un ejercicio de autonomía democrática y autorreflexión orgánica, esto es, hacen suyo el precepto de pensar y actuar por sí mismos en pro de un proyecto común.

Es por ello que la labor del profesor y del pedagogo es estratégica en el espacio de la cultura democrática. En este enfoque, lo político no busca la lucha por los votos para gobernar, quiere, al contrario, que se autoinstituya la sociedad desde los escenarios de la escuela: el o la docente, dirige la conformación de una conciencia crítica, libre y autónoma en los estudiantes, fomenta y garantiza la democracia. En el mismo ámbito del conocimiento tendríamos que referirnos a propuestas que contemplan la mayor complejidad en la estructura del mismo, en el escenario en el que, al decir de Morin, existe la supremacía de un conocimiento fragmentado, según las disciplinas, que impide normalmente develar el vínculo entre las partes y las totalidades (Morin, 2000: 18).

Los escenarios de construcción de lo común dependerán de nuestro trabajo en el marco del nuevo esquema definido por el capitalismo en su actual fase, exigiendo, por supuesto, el derecho que nos asiste a tomar decisiones que, una vez inscritas institucionalmente, sean capaces de no anular la diversidad, entendida como la aceptación de la diferencia y el disenso. Parafraseando a Negri, la palabra revolución no representa más que un gran momento de invención y participación destinado a producir una realidad nueva.

Empero, esta iniciativa respeta lo común o el Buen Vivir, se desarrolla privilegiando la autonomía individual y colectiva, el enfoque: la horizontalidad de las decisiones como principio fundamental, sumada a la creatividad y la pertenencia de pensar el orden social como un todo, como lo común. Se contribuye a que los y las estudiantes encuentren la lucidez, la autonomía, la creatividad y el interés por la investigación y el saber. ¡El estudiante, la estudiante es un ciudadano-a!

La Escuela de la Multitud es, por tanto:

“la escuela de la vida y no es la escuela del trabajo; es la escuela del gozo y del deseo, dirigida a la carne viva, y no es la escuela de la angustia y de la saciedad, de la disciplina y del control, dirigida hacia los cuerpos en busca de su docilidad en aras del futuro trabajo enajenado; es la escuela del ocio democrático, el juego democrático y el trabajo democrático, basados en la vida en común (la expansión de la creatividad, la comunicación, la colaboración y la democracia absoluta, garantía de la libre expresión de la singularidad) y no es la escuela del trabajo heterónimo y enajenado, de la preparación para un modelo caducado de trabajo, jerárquico, burocrático, disciplinario y reduccionista de la potencia de la singularidad basado en el control de tiempos y cuerpos; es el "lugar común de carne viva y piedra" para la multitud, para la recuperación del otium, la libertad y la cultura, para la plenitud de la dynamis de la multitud y no la parte de la red institucional disciplinaria de tiempos y cuerpos y máquina social de producción de trabajadores dóciles; parte del proyecto de la res pública de la multitud, como diría Virno, o mejor, parte de la res communis, en palabras de Negri, alternativa viva, comunicativa y amorosa, en cuanto a que forma parte de una inmensa empresa de amor para una nueva juventud de la humanidad, a través o en el goce de la lucha por la democracia absoluta” (Baño, 2010).





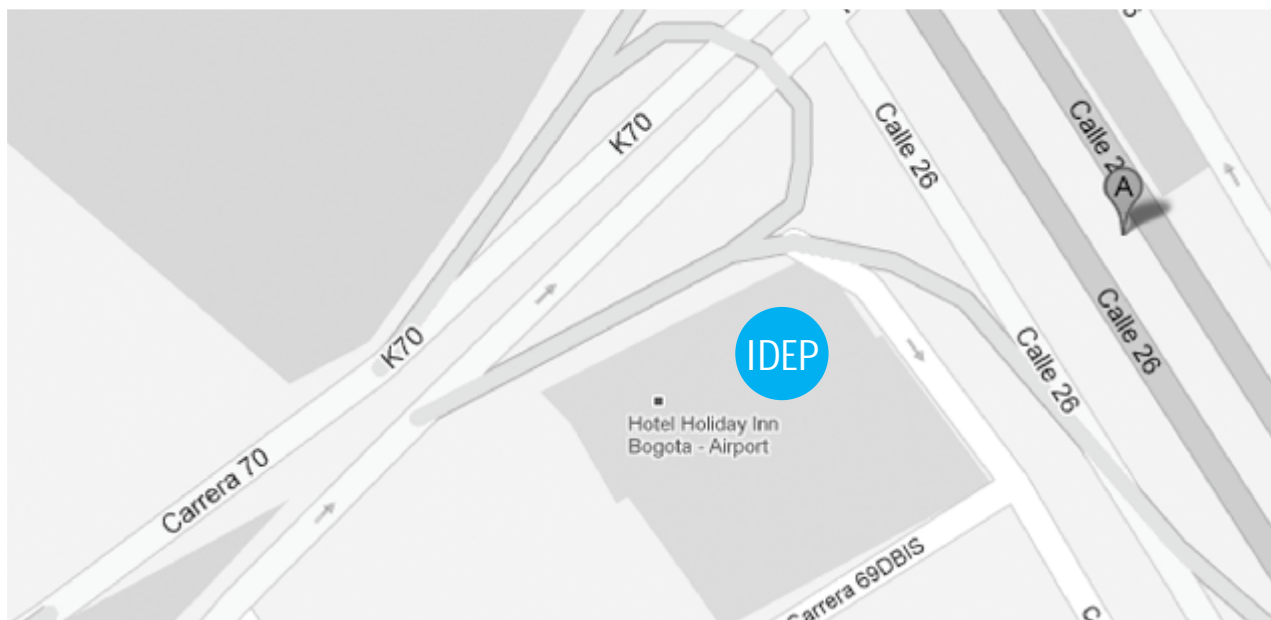
Sucedió, por fin lo logramos:

# EL IDEP ¡tiene nueva casa!

*Magazín Aula Urbana*

El IDEP ya tiene casa nueva y es en el sector de Ciudad Salitre. Las oficinas están ubicadas en los pisos 4 y 8 de la Torre Inteligente del Centro Empresarial Arrecife, en la Avenida El Dorado (Calle 26), con Avenida Rojas Pinilla, frente a la estación de TransMilenio Avenida Rojas.

La idea de estar en un lugar estratégico de la ciudad, es que los y las docentes, y directivos y directivas docentes del Distrito, tengan la misma facilidad de siempre para llegar al IDEP, pero ahora, en mejores condiciones. Tanto la comunidad educativa del Distrito, como la ciudadanía en general, tienen la oportunidad de trabajar e interactuar en amplios espacios, construidos con los estándares de las últimas tendencias en arquitectura bioclimática y tecnología de punta, todo esto dentro de la zona de mayor crecimiento y desarrollo empresarial de Bogotá. Esta ubicación es un punto estratégico para el fácil desplazamiento a sitios como la zona residencial de Ciudad Salitre y su centro comercial; la Secretaría de Educación del Distrito; la Cámara de Comercio de Bogotá, Maloka o Compensar, y por importantes vías a todos los sectores de la ciudad como la avenida el Dorado, o calle 26, la avenida Rojas, la avenida Boyacá, la avenida 68 y la avenida La Esperanza; entre otros lugares de interés común.





Preferir términos incluyentes.  
Ej: en vez de hablar de “los profesores”, referirse a “el profesorado o el equipo docente”

Evitar el uso de genéricos masculinos. Ej: no hablar de “la evolución del hombre”, sino de “la evolución de la humanidad”

El lenguaje es uno de los más potentes instrumentos sobre los que descansa la cultura y su potencial de transformación.

Usar los pronombres *quien* y *quienes* para reemplazar expresiones discriminatorias. Ej: “los niños que estudien...”, puede reemplazarse “quienes estudien...”



# Lenguaje con Perspectiva de Géneros en la Escuela

Reconocer a ambos géneros al hacer alusión a roles sociales. Ej: en vez de hablar de "los padres de familia", referirse a "los padres y las madres de familia"

Por ello, son múltiples los referentes acerca de cómo generar, a partir de su uso, imaginarios más equitativos respecto del género en la sociedad. Presentamos aquí algunas recomendaciones que pueden, en este sentido, ser de utilidad en el contexto escolar.

Preferir el uso de adjetivos neutros. Ej: "hábiles", en vez de "diestros", o anteponer sustantivos sin marca de género. Ej: "personas diestras" o "individuos diestros"

Omitir el artículo los o las antes de sustantivos neutros. Ej: en lugar de decir "reunión de los representantes", puede decirse "reunión de representantes"



\* Investigador IDEP y Director del proyecto en el que también participan Paula González y Ligia Castro de Amaya.

<sup>1</sup>Bobbio, Norberto. (1991). *El tiempo de los derechos*. Madrid. Ed. Sistema.

# Hablemos de derechos, hablemos del escolar como sujeto de derechos

Por Jorge Orlando Castro Villarraga\*

En este artículo se retoman algunas reflexiones generadas en torno al estudio “Convivencia, Derechos Humanos y ambientales en el entorno escolar con estudiantes de Ciclo II de colegios de Bogotá”, proyecto que actualmente se adelanta en el IDEP dentro del componente Educación y Políticas Públicas.

## Hablemos de derechos

Los Derechos Humanos tanto en sus enunciados como en su configuración, consenso y legitimación, son a nivel mundial un hecho relativamente reciente. Si bien un primer esbozo de aquellos se genera a finales del siglo XVIII, con la proclama de los Derechos del Ciudadano en el marco de la Revolución Francesa, sólo dos siglos después, en el año de 1948, después de la II Guerra Mundial, y en el marco del nuevo orden planteado con la creación de los organismos multilaterales y la creación de la Naciones Unidas, se logra un consenso a nivel mundial consignado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Al constatar la importancia, cada vez más creciente, concedida por la sociedad contemporánea al tema de los Derechos del Hombre, Norberto Bobbio (1991), pensador italiano, en un texto que recoge varios ensayos, afirma que vivimos en el “tiempo de los derechos”:

“No hace mucho tiempo, a un entrevistador que me preguntó después de una larga conversación sobre los caracteres de nuestro tiempo, que despiertan una seria preocupación para el futuro de la humanidad —tres sobre todo, el aumento cada vez más rápido y hasta ahora incontrolable de la población, el aumento cada vez más rápido y hasta ahora incontrolado de la degradación del ambiente, el aumento cada vez más rápido, incontrolado e insensato, de la potencia destructora de los armamentos—, si en último término entre tantas predecibles causas de desgracia veía algún signo positivo, respondí que sí, que veía al menos uno: la creciente importancia dada en los debates inter-

nacionales, entre hombres de cultura y políticos, en seminarios de estudio y en conferencias gubernamentales, al problema del reconocimiento de los derechos del hombre” (p. 97).

Vivimos el tiempo de los derechos y también en el de la tendencia hacia su permanente especificación: “consistente en el paso gradual, pero siempre muy acentuado, hacia una ulterior determinación de los sujetos titulares de derechos (...) Esta especificación se ha producido bien respecto al género, bien respecto a las distintas fases de la vida, bien teniendo en cuenta la diferencia entre estado normal y estados excepcionales en la existencia humana”<sup>1</sup>.

En este contexto, un primer sondeo sobre la literatura en torno a los derechos, hace posible identificar un listado extenso de derechos humanos y propuestas específicas de clasificación según generaciones, de primera, segunda, tercera e incluso de cuarta y más. A tal proliferación ha contribuido esta tendencia hacia la especificación, y destaca, entre otros, los derechos ambientales y los derechos del niño, asuntos relacionados directamente con el estudio de “Convivencia, Derechos Humanos y ambientales en el entorno escolar con estudiantes de Ciclo II de colegios de Bogotá”, que desarrolla el IDEP.

En este sentido, Bobbio plantea una tesis que llama la atención sobre un aspecto medular: cómo el carácter histórico de los Derechos Humanos, su emergencia, su irrupción, su visibilización en el ámbito social, en los saberes y en las prácticas, en las políticas internacionales y locales, en los procesos generados en las instituciones y, de manera particular, en el ámbito escolar o en los planes sectoriales, hace parte de un contexto más amplio, de una adecuación de los discursos hegemónicos en diversos planos de acción, en últimas, de las relaciones de poder y el campo de fuerzas en donde el “tiempo de los derechos” y la tendencia hacia su especificidad, es uno de los distintivos de la sociedad contemporánea.



## Hablemos del escolar, del niño y la niña como sujetos de derechos

“Vincularnos con los alumnos como sujetos plenos de derecho inaugura nuevas posibilidades; entre ellas, la disposición a escuchar sus necesidades o preferencias y a considerar la posibilidad de incluirlas en nuestras decisiones”.

Zaritzky, Graciela (2007).

El año de 1989 es particularmente interesante para el campo de los Derechos Humanos y sus implicaciones en el ordenamiento constitucional y en el campo social y educativo de las naciones. Durante ese año se suscribió la Convención sobre los Derechos del Niño como un instrumento de carácter vinculante, en el cual se expresa de manera preferencial los derechos de los niños y las niñas. Al decir preferencial se quiere llamar la atención sobre la importancia y la necesidad de definir y desplegar políticas y acciones de gobierno que hagan explícito el reconocimiento de tales derechos (en su integralidad y prevalencia).

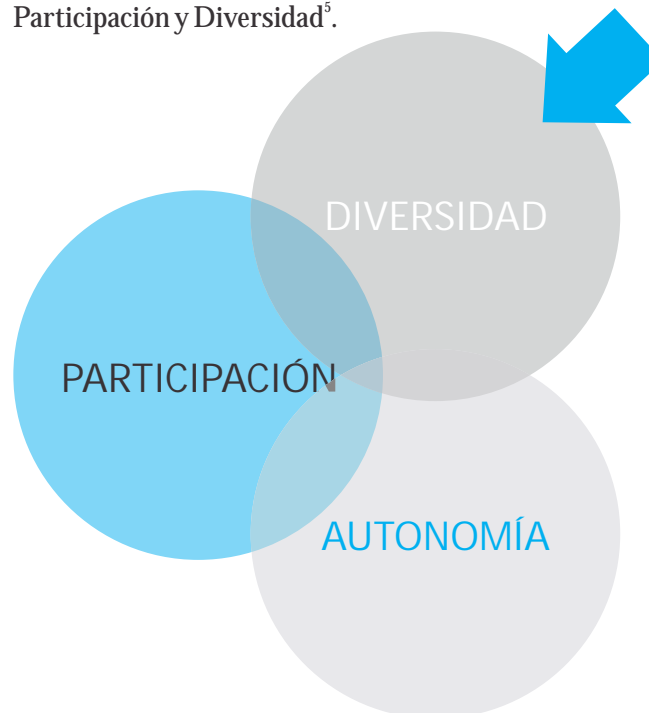
Esto quiere decir que en la agenda estatal y de manera especial, en la de aquellas instancias relacionadas con la formación, el cuidado y la protección de los niños, se incluye por primera vez una opción política que afecta e incide de manera variable, y según los contextos sociales y culturales particulares, las formas como concebimos y nos relacionamos con los niños, niñas y adolescentes. La Convención introdujo un carácter preferente sobre aquellos y constituyó la clave para identificar aquellos principios más cercanos y pertinentes a la concepción del niño como sujeto de derechos, eje del estudio que se está realizando.

En concordancia con la doctrina de protección integral, el sentido preferente gravita en torno a un principio envolvente y articulador de otros, conocido como el “Interés Superior”, es decir que, más allá de los derechos humanos básicos que disfrutaban los niños y niñas en todas partes (Derecho a la supervivencia, al desarrollo pleno, a la protección contra influencias peligrosas, los malos tratos y la explotación, y a la plena participación en la vida familiar, cultural y social, entre otros), el “Interés Superior” es: “la plena satisfacción de sus derechos”<sup>2</sup>, un enunciado que plantea y sigue planteando retos a la escuela, a los maestros, a la ciudad y a la política pública en su conjunto.

Este precepto, ya desarrollado en la pedagogía contemporánea, insinuado en la obra de Ellen Key El siglo del niño (1900), y materializado en los pensadores pedagógicos de la primera mitad del siglo XX, adquiere un especial despliegue en el ámbito de los Derechos Humanos, en los postulados de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, y en la obligación explícita dirigida a instituciones, autoridades civiles, judiciales y educativas, sobre el reconocimiento del niño en su diversidad y complejidad, en tanto sujeto de derechos<sup>3</sup>. En la legislación colombiana, más específicamente en el Código de la

Infancia y la Adolescencia (2006), el Interés Superior de los niños, niñas y adolescentes, se entenderá como “el imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos sus derechos humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes”<sup>4</sup>.

En el caso concreto del proyecto se consideró pertinente centrar la mirada, en tres principios que despliegan y hacen posible aprehender las condiciones del escolar en tanto sujeto de derechos: Autonomía, Participación y Diversidad<sup>5</sup>.



¿Cómo viven y qué pistas nos aportan los niños y niñas con respecto a su vivencia con relación a estos principios en su hogar, en su escuela, en su entorno?, ¿qué piensan los maestros al respecto?, ¿qué dice la investigación y qué nuevas vetas se abren para posteriores trabajos?, ¿cómo son abordados estos temas en las políticas públicas?, y ante todo, ¿qué recomendaciones de orden pedagógico y político se pueden plantear para fortalecer la formación, la promoción y el ejercicio del escolar y de los maestros en tanto sujetos de derechos? Estos son algunos de los interrogantes que está abordando el proyecto.

Como puede advertirse, el llamado a la tesis de Bobbio y el acento posterior del escolar como sujeto de derechos, plantean para el proyecto un conjunto de aspectos que hoy, más que nunca, son fundamentales y estratégicamente necesarios para el trabajo en la escuela, tanto en el ámbito de las reflexiones pedagógicas, como en el plano de las acciones políticas relacionadas con la formación ciudadana.



<sup>2</sup>Ver: Cillero Bruñol, Miguel. (1998). *El Interés Superior del Niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*, en García Méndez, Emilio y Beloff, Mary (Comp.), *Infancia, Ley y Democracia en América Latina. Análisis Crítico del Panorama Legislativo en el Marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1990-1998)*, Temis/Depalma, Santafé de Bogotá/Buenos Aires. Citado por Couso, p. 148.

<sup>3</sup>Couso Salas, Jaime. (2006). *El Niño como sujeto de derechos y la Nueva Justicia de Familia. Interés Superior del Niño, autonomía progresiva y derecho a ser oído*. *Revista Derechos del Niño*. 3 y 4, Santiago de Chile. U. Diego Portales-UNICEF, pp. 145-166.

<sup>4</sup>Ver: Art. 8. *El concepto de protección integral contenido en la Convención sobre los Derechos del Niño, plantea a manera de imperativo jurídico que: “los Estados deben asegurar a todo niño o niña (persona menor de 18 años) el ejercicio y garantía de sus derechos (los reconocidos a todas las personas), la seguridad de su protección especial en casos de vulneración (negación del ejercicio del derecho), el restablecimiento en casos de violación (afectación del derecho) y la provisión de políticas sociales básicas (políticas públicas), para mejorar las condiciones de vida de la niñez y la adolescencia mediante el aseguramiento del ejercicio de sus derechos”*. Ver:

<http://www.cinde.org.co/PDF/codigo-infancia-comentado.pdf> p. 7.

<sup>5</sup>Partimos del supuesto de que el ejercicio de los derechos implica no sólo ejercer los propios, sino proteger los derechos de los demás (corresponsabilidad). Así mismo, consideramos que el ejercicio de los derechos es un asunto de formación de las personas, desde el goce y el disfrute de la vida en comunidad, para convivir y desde la convicción y el pleno ejercicio de la libertad, más no desde la imposición de un “deber ser” o normas ajenas atribuidas desde la obligación y la obediencia.



## Transversalización de género: un reto para la educación en la Bogotá Humana

Por Marina Bernal y Amanda Cortés

Colombia, como uno de los países que la suscriben, asumió el compromiso político de incorporar el género en todas sus políticas, programas y proyectos, a fin de garantizar de esta manera la inclusión de los derechos de las mujeres y la igualdad de género, y desde entonces ha desarrollado diferentes acciones orientadas a avanzar en esta dirección.

“Género” es una categoría que se refiere a la representación social y culturalmente construida de valores, atributos, roles y características, que una sociedad asigna a hombres y a mujeres o a quien o quienes encarnen socialmente lo que se considere masculino o femenino a partir de la diferencia sexual (Corona, et al., 2002), y que se constituyen en privilegios, ventajas y posibilidades de acceso a derechos, beneficios, o por el contrario, en limitaciones, sometimiento y exclusión.

En tanto el género es una matriz fundamental en la estructuración de la percepción y la organización de toda la vida social, el enfoque o perspectiva de género permite identificar, analizar, cómo, con base en el que es asignado a las mujeres, en desventaja respecto a los hombres, y desde el momento de nacer, se instituyen diferencias-desigualdades que, sin ser “naturales” se naturalizan, se sostienen y reproducen por medio de una serie de estructuras sociales y mecanismos culturales, que crean la percepción de que el género pre-existe y que la segregación y discriminación es “naturalmente” consustancial a esa discriminación (Bernal, 2012).

Cuando se diseñan leyes, normas o políticas, se tiende a neutralizar a la “población beneficiaria, ya sea evitando identificar el género y la forma en que esta categoría se juega, o cuando se nombra a las mujeres y se tiende a homogeneizarlas borrando sus diferencias y ubicando a las diferentes en la categoría de “otras”. Por ello, es necesario que cuando se pretende hacer un análisis de un problema desde la perspectiva de género, se incluya el enfoque diferencial (Bernal, 2012), para reconocer y problematizar la heterogeneidad, multiplicidad y simultaneidad, de las condiciones sociales que constituyen al ser humano y la manera en que se articulan con el género, instaurando desigualdades complejas con base en la clase, la etnia, la edad, la discapacidad o la orientación sexual, entre otras condiciones sociales. Así, la transversalización de la perspectiva de género, permite dar cuenta del impacto diferenciado que cualquier iniciativa, ley, programa o política tiene sobre las vidas de los hombres y las mujeres, e incluso poder preverlo desde su diseño, identificarlo en

su implementación o poder considerarlo como una variable en su evaluación.

Ya desde 1995, en el marco de la IV Conferencia Mundial de la Mujer de Beijing, la transversalización de género fue propuesta como estrategia y asumida por parte de los Estados adherentes de la declaración y la plataforma de acción. Colombia, como uno de los países que la suscriben, asumió el compromiso político de incorporar el género en todas sus políticas, programas y proyectos, a fin de garantizar de esta manera la inclusión de los derechos de las mujeres y la igualdad de género, y desde entonces ha desarrollado diferentes acciones orientadas a avanzar en esta dirección. En adelante, todos los programas de gobierno comenzarían a incluir el tema de equidad de género y a crearse mecanismos para el avance de la mujer y políticas de género en varios lugares de Colombia, gracias al trabajo coordinado entre mujeres en la política, mujeres de organizaciones y funcionarias de las áreas de mujer y desarrollo y los consejos comunitarios de mujeres, que consiguieron incidir en la inclusión de la perspectiva de género en planes de desarrollo local. (Dominguez, 2004).

### Transversalización de género en Bogotá

Durante los últimos tres períodos de gobierno, Bogotá ha venido asumiendo el reto de la incorporación del enfoque de género y avanzando en la garantía de derechos de las mujeres.

Durante la administración del Alcalde Mockus (2001-2003) se establecieron los Lineamientos de Política Social para las Mujeres y el Plan de Igualdad de Oportunidades para la Equidad de Género en el Distrito Capital. El Plan de Desarrollo Bogotá sin Indiferencia (2004-2007), incorporó de manera explícita el enfoque de género y los asuntos de las mujeres como una política, a través del programa Bogotá con Igualdad de Oportunidades y el proyecto de Institucionalización del Plan de Igualdad de Oportunidades y Equidad de Géneros en el Distrito Capital (Fuentes, 2007).

Así, desde 2004 y hasta la fecha<sup>1</sup>, en Bogotá se ha venido implementando la Política Pública de Mu-

<sup>1</sup>“A partir del 4 de mayo de 2010, con la expedición del Decreto 166 de 2010, se denomina “Mujeres y Equidad de Género”, Plan Distrital de Transversalización de la Igualdad de Género, 2012. p. 22.



eres y Equidad de Género (PPMYEG) y el Plan de Igualdad de Oportunidades para la Equidad de Género 2004-2016<sup>2</sup>, a partir de 3 procesos orientadores: “la Institucionalización, la Transversalización y la Interlocución” (Fuentes, 2007). La PPMYEG tiene por objetivo el reconocimiento, la garantía y el restablecimiento de los derechos de las mujeres del Distrito Capital, y para su implementación establece cuatro estrategias: Transversalización, Territorialización, Corresponsabilidad y Comunicación.

El compromiso de Bogotá con la transversalización de género se expresa en el Decreto 166 de 2010: “El conjunto de decisiones y acciones político-administrativas del Distrito Capital que orientan la incorporación del enfoque de derechos y de género en las políticas públicas, planes, programas y proyectos de los sectores central, descentralizado y el de las localidades, así como en la gestión administrativa y en las distintas etapas del proceso de planeación y aplicación de políticas, teniendo en cuenta, para ello, que la responsabilidad de la transversalización recae en los propios actores que hacen parte del proceso”<sup>3</sup>, y en los artículos 14 y 15. Así mismo se cuenta con un instrumento técnico denominado “Plan Distrital de Transversalización de la Igualdad de Género”, de mayo de 2012. Con base en estos instrumentos cada entidad deberá formular y adoptar un Plan Sectorial de Transversalidad de Género (PSTG). En el marco del vigente Plan de Desarrollo Económico 2012-2016 Bogotá Humana, ya se ha venido ejecutando la estrategia de Transversalización de género, comprometiendo al Distrito en todas sus instancias y objetos a reconocer la existencia de diferencias estructurales basadas en el género, así como los desbalances de poder y oportunidades en que se expresan.

Por esta razón, para el gobierno de la “Bogotá Humana”, además de la creación de la Secretaría de las mujeres, existe un compromiso con la continuidad en la implementación de la Política Pública de Mujer y Géneros, el Plan de Igualdad de Oportunidades para

las Mujeres, y la transversalización de género en todos los sectores, como condición insoslayable para erradicar la segregación basada en el género. Cada uno de los sectores es responsable de la articulación de la PPMYEG con los planes, programas, políticas o proyectos que ejecuta, y con base en el Plan de Igualdad de Oportunidades para la Equidad de Género del Distrito Capital 2004-2016, han ido avanzando en este ejercicio de transversalización; el sector educación, a través de la SED y el IDEP, está iniciando ya acciones en favor de este compromiso.

Actualmente, en el marco del “Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2012-2016, Bogotá Humana” y la SED, como cabeza de sector junto con el IDEP, se ha planteado actuar de manera conjunta para avanzar en este compromiso. En el marco de los proyectos como el 892 “Dialogo Social”, que abordan el género desde un enfoque diferencial y de derechos, y el proyecto 888 de “Enfoques Diferenciales”<sup>4</sup>, se desplegará la estrategia de transversalización de género para el sector educación en el Distrito, recogiendo para ello las experiencias acumuladas a lo largo de más de 20 años en el país y en la Ciudad.

Para concluir, vale la pena destacar que buena parte de las acciones desarrolladas hasta el momento, frente a las situaciones de inequidad en la educación, ha sido ante todo un producto de las demandas y reivindicaciones establecidas por los grupos de defensa de los derechos de las mujeres que operan en la ciudad, materializadas en los planes de igualdad de oportunidades. Por ello, es importante poner en marcha un proceso consistente, articulado, continuo y lógico de planeación, formulación e implementación de la política pública sectorial de educación con enfoque de género, de tal forma que se involucre esta perspectiva en todos los procesos misionales y administrativos del sistema educativo distrital, y se hagan sostenibles sus alcances en pro del aseguramiento del derecho a una educación con equidad y libre de sexismo para las todas las personas en Bogotá. Este, es el reto.

## Bibliografía

Bernal, Marina. Agenda Diferencial de las Mujeres. Instituto Distrital de la Participación y Acción Comunal. Bogotá: IDPAC, 2012.

Corona, Mónica Patricia (Coord.) et al. Cultura Institucional y Equidad de Género en la Administración Pública. México: INMUJERES, 2002.

Domínguez, María Elvia. Equidad de Género y Diversidad en la Educación Colombiana En: Colombia Repes - Revista Electrónica de Pedagogía y Psicología. Universidad Tecnológica de Pereira, v.3, fasc.5, 2004 p.19.



<sup>2</sup>Se fundamenta en el enfoque de derechos, priorizando seis: derecho a una vida libre de violencias; derecho a la participación y representación política de las mujeres; derecho al trabajo en condiciones de igualdad y dignidad; derecho a la salud plena; derecho a la educación con equidad y derecho a una cultura libre de sexismo.

<sup>3</sup>Artículo 8°. Estrategias de la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital, inciso A.

<sup>4</sup>Secretaría de Educación Distrital, Alcaldía Mayor de Bogotá. Proyecto 888, 2012.

(...) buena parte de las acciones desarrolladas hasta el momento, frente a las situaciones de inequidad en la educación, ha sido ante todo un producto de las demandas y reivindicaciones establecidas por los grupos de defensa de los derechos de las mujeres que operan en la ciudad, materializadas en los planes de igualdad de oportunidades.

La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular, es un tema que despierta controversia: ¿es realmente una apuesta equitativa?, es decir, ¿está el sistema en capacidad de atender de manera eficiente tales necesidades?, ¿no sería más pertinente una atención pedagógica impartida en ambientes controlados, según cada necesidad tipificada, e impartida por personal idóneo frente a cada requerimiento específico? Y, por otra parte, ¿no restringe la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula, el desarrollo del potencial de los alumnos con “desarrollo típico”? El Colegio República Bolivariana de Venezuela ha dado un paso al frente en este debate. Ubicado en el Barrio Santafé de la ciudad de Bogotá, es la única institución educativa de la capital, que hace inclusión de niños autistas, además de recibir en sus aulas niños con déficit cognitivo y/o vulneración psicosocial. Más allá del umbral que nos rescata de la zozobra de la urbe, hay respuestas, y la vida fluye en cotidianidad, como dijera Pope, “no como el caos, aglomerado y magullado, mas como el mundo, armónicamente confundido, en el cual vemos orden en la diversidad, y en el cual todo congenia aunque todo difiera”. Atravesemos pues la puerta...

## La inclusión y los desafíos de la diversidad

Magazín Aula Urbana

*Nosotros no consideramos la diferencia como una discapacidad, sino como un evento maravilloso de la vida. Por eso pensamos que ni los niños autistas, ni los que tienen déficit cognitivo, ni los que tienen algún tipo de vulneración psicosocial, tienen una limitación, sino que las barreras se las ha impuesto la sociedad. Es esa la razón por la cual creemos en la inclusión, la verdadera, que es cuando tú llevas al niño a un ambiente real y permites que se desarrolle. Eso no solamente favorece su progreso y el de sus familias, sino que nos da a nosotros la posibilidad de darnos cuenta de cuáles son las barreras que podemos empezar a romper. Y, claro, nuestro propósito es su bienestar, pero cuando finalmente logramos identificarlas y romperlas, nos damos cuenta de que, quizá, ganamos más nosotros*

Hugo Florido, Rector.

1

Hugo Florido tiene un plato de cristal lleno de duces sobre el escritorio y, con el pretexto de coger un dulce, los niños vienen y lo saludan. Lo saludan y él lee en cada uno el temperamento de la aurora, y a cada uno lo llama por su nombre saludándolo. Ahí está todo. Eso es todo. Es como en el cuento de Merlín que concluye diciendo que toda la sopa está en la primera cucharada. Los maestros también vienen ocasionalmente por su dulce. Hugo tiene un dulce para cada quién, y por alguna suerte de hechizo cuyo mecanismo es desconocido aún para su artificio (en ello consiste la Magia), cada quien se queda exactamente con el suyo. No con otro. Hugo mismo se saluda también cada mañana. Como recordándose que llegó. Que el día es otro y que hay que ver qué se hace... qué hay que hacer ahora... porque eso no se sabe a ciencia cierta nunca. Excepto que, para empezar, hay que poner los dulces en el plato. Eso es claro.

? Los niños autistas te están hablando todo el tiempo, aunque no necesariamente con palabras. Te hablan con el cuerpo, con sus ojos, con una conducta, a veces estereotipada o disruptiva. Y tú te preguntas constantemente, ¿qué es lo que me está queriendo

decir este niño hoy? (...) El sólo hecho de llamarlos a cada uno por su nombre es una cosa muy importante. Cuando tú llamas por su nombre al niño, algo se dispara en su interior que dice “Yo soy alguien y el otro lo está reconociendo”. Entonces, todo es posible.

2

Margarita no conoce el miedo. Su voz es dulce y su rostro me recuerda a alguien... Habla con franqueza de hazañas y de fábulas... de las metamorfosis de los sueños cuando muchos los sueñan. Es maestra visionaria y tiene en su poder la llave de la caja en donde otros pusieron las fichas de rompecabezas que parecía que venían de más. Ella conoce los planos que esclarecen el misterio de esas fichas y persigue el paisaje en que todas las formas coinciden. Su rostro es como aquellas fichas... claramente suyo, podría ser el de cualquiera.

? El autismo es un espectro muy amplio: hay niños que tienen alta funcionalidad y otros que no, pero de todas maneras, al estar en la escuela, absolutamente todos aprenden a estar con otros, a hablar, a expresarse, a relacionarse, a ser más tolerantes, más flexibles... y eso tiene que ver directamente con la triada que define el autismo, que consiste en dificultades en lo social, en el lenguaje y en la flexibilidad mental. En esos tres aspectos que condicionan el autismo, ha habido mejoras sustanciales. Y es que se someten a la vida real (nuestro acompañamiento lo que trata es de hacer que no sea tan traumático), y así ellos logran avanzar en esa condición. Ya en lo académico, hemos tenido niños con muy buena funcionalidad que aprenden incluso más que los de desarrollo típico, y es duro pensar que de no haber llegado aquí, seguramente habrían sido rechazados y se habrían quedado en la casa (...). Lo que sí es cierto, es que la inclusión requiere de un esfuerzo doble y triple por parte del maestro... ¡Pero vale tanto la pena! Hay dificultades, claro, y políticas contradictorias que a veces, por ejemplo, premian la segregación y desconocen a los que tratamos de incluir... medidas que pretenden ayudar y terminan desarticulando nues-





tros esfuerzos en el aula... parámetros de cobertura que desconocen la naturaleza de nuestro trabajo y sus implicaciones, pero todo eso no nos exime de hacer lo que tenemos que hacer. Es decir, yo no me siento especial por trabajar en la inclusión. Porque esa es la vida: somos diversos y tenemos que aprender a estar todos juntos y a crecer gracias a nuestras interacciones.

3

El psicólogo, Mauricio, está vestido de payaso. Tiene una corbata ridículamente corta y es menos joven de lo que aparenta, aunque muy joven? dirían algunos? para hablar como lo hace. Se quita la nariz,? ¡Qué portento!?, y en contra de todas las evidencias, descubro que en realidad es jardinero.

? Cuando un programa está bien estructurado, puede ofrecer altísima calidad académica para los niños de desarrollo típico y una altísima calidad en inclusión para los niños con necesidades educativas especiales. Cuando un proyecto está bien estructurado las dos cosas no riñen, pero sí se necesita de un equilibrio que esté muy bien protegido desde todas las instancias. Nosotros como docentes de apoyo para la inclusión, además de hacer el proceso de admisión y tratar de involucrar a las familias de los niños, debemos estar pendientes de que estén estables, tanto en términos académicos como sociales. Por eso trabajamos, por una parte, en la flexibilización del currículo (a través de la creación de estrategias, guías, cartillas y ambientes que posibilitan el aprendizaje específico de estos niños, mientras están en el aula, compartiendo con todos) y, por otra, en el acompañamiento por rotación en las clases (articulados en nuestra labor con los docentes regulares, que son el alma de este programa). Pero lo de las familias en muy importante, porque si ellos no están con nosotros, poco a poco uno nota cómo algunos niños se entristecen y se marchitan... y es que los dejan solos, los maltratan... en general pasa con muchos. Y nosotros tenemos seis horas con ellos, pero el resto de su vida está allá afuera...

4

Los niños, están ahí. Todos. Y sería difícil precisar cuáles son cuáles. Hoy vinieron disfrazados. Porque es día de fiesta. De fiesta, como en el origen indiferenciado del que habla el pobre Nietzsche dolorido desde el territorio de la escisión...

? Antes uno los veía en la calle y sólo los veía como niños enfermos. Y ya uno tratando aquí en el colegio con ellos, se da cuenta de que no es así: los ve como compañeros... Algunos son mis amigos.

? ¡Me gusta mucho venir al colegio porque el colegio es para aprender y es para convivir!

El Colegio República Bolivariana de Venezuela ha dado un paso al frente. Y todos allí tienen cosas que decir. Se encuentran además ansiosos por decirlas, para que otros se animen a trazar también sus propios derroteros en el camino de la inclusión. Porque están seguros? explica Hugo Florido? de

que “la mayoría de colegios en Bogotá tienen niños autistas y con déficit cognitivo en sus aulas, pero no se han dado cuenta”. Y ahora, que “la ley ordena que todos los colegios deben ser de carácter inclusivo, quieren acompañar a aquellos que tienen miedo al desafío” que ello implica, a descubrirlos y a cumplir cabalmente con su función frente a un asunto de derecho: “Hace unos diez o quince años? plantea el Psicólogo Mauricio Molano? se consideraba que los niños especiales estaban en los colegios sólo para compartir y estar allí contenidos dentro de una comunidad. Hoy? enfatiza? es claro que debemos generar las adaptaciones curriculares necesarias para que haya un legítimo proceso pedagógico con ellos”.

Por otra parte, refiere el Rector: es fundamental entender que educar no es solamente introducir a los estudiantes en un proceso de conceptualización, que no consiste simplemente en impartir las áreas fundamentales que aprueba la Ley 115, sino que es un proceso que atraviesa las dimensiones personal, social y cultural del ser humano, y el sistema de inclusión nos educa a todos frente a la vida: para nosotros es magnífico ver cómo los niños de desarrollo típico se integran socialmente al mundo de la diversidad y se hacen mejores personas. Pero eso no sucede sólo con ellos: yo llevaba dieciocho años trabajando con mucha entrega, haciendo las cosas bien y a veces también equivocándome, pero ahora que llegué a este colegio, es la primera vez que siento que he puesto toda mi vida y mi voluntad para poder educar. Y voy a luchar con todas mis fuerzas para poder seguir haciéndolo y para que ojalá otros también se den la oportunidad de hacerlo.

? Yo respeto muchísimo el trabajo de la educación en centros especializados? dice Molano?. Me parece que es un trabajo valioso, y necesario en ciertas circunstancias, pero en la medida que los niños vayan adquiriendo ciertas habilidades, siempre lo mejor es apuntar a la inclusión. Porque la inclusión hace que los niños con necesidades educativas especiales despeguen, vuelen superando cualquier expectativa, y que todos a su alrededor comprendan el mundo de manera diferente...? Ratifiquemos entonces lo que es evidente? concluye la profesora Margarita Posada?: que la sociedad es diversa y que tenemos que aprender de esa diversidad. Si eso está presente en nosotros, no vamos a querer un único modelo de familia, un único modelo de escuela, un único modelo de aula, ni un único modelo de sociedad. Claro, ratificar esa diversidad supone muchos retos para nosotros como maestros: ¿cómo hacer esto?, ¿cómo aprender aquello?, ¿cómo hacer para favorecer el desarrollo de este niño? Hay muchas preguntas, y lo cierto es que nadie tiene la varita mágica para decir “Es por este lado”. Entonces, simplemente hay que atreverse y empezar a recorrer el camino con honestidad y con determinación.

En el escritorio de Florido habrá dulces siempre.

El Colegio República Bolivariana de Venezuela ha dado un paso al frente. Y todos allí tienen cosas que decir. Se encuentran además ansiosos por decirlas, para que otros se animen a trazar también sus propios derroteros en el camino de la inclusión.



¿Tiene la escuela un lugar en la construcción de las identidades de género?  
 ¿Qué Imaginarios y dinámicas sociales con respecto al género circulan en el contexto escolar? ¿Existen mecanismos de “enculturación” en lo que a la dimensión subjetiva del género respecta? ¿Cuáles son los criterios desde los cuales se puede articular el género como categoría pedagógica?, ¿Existe algún modelo de abordaje pedagógico del género que privilegie la formación de identidades más cercanas a los paradigmas democráticos de convivencia? ¿Determina el género necesidades educativas diferenciales?

El asunto del género en la escuela pública:

## contrastes y perspectivas en la ciudad de Bogotá

*Magazín Aula Urbana*



En la ciudad de Bogotá, la escuela se debate entre distintas formulaciones de incidencia aislada en relación con el tratamiento del género a nivel institucional. Aún no se evidencia la percepción global de una necesidad en torno a la formulación de políticas en cuanto al género como un asunto con implicaciones pedagógicas. La mayoría de las instituciones públicas son de carácter mixto, es decir atienden niños y niñas indistintamente, sin que ello sea objeto de mayores reflexiones por parte de los diferentes actores de la comunidad educativa. Se piensa más en términos del género como un tópico en las instituciones que atienden exclusivamente niños o niñas, aunque también se advierte que muchas veces esta condición de exclusividad obedece de manera explícita a un factor de historia y de tradición, más que a una intencionalidad vigente con claridad de agencia pedagógica.

Hay, por otra parte, instituciones que, apelando a diversos referentes conceptuales, promueven la separación por géneros en el aula, reservando la posibilidad de su interacción para los espacios de descanso o esparcimiento. Esta perspectiva refleja la tipificación del género como una variable con posible incidencia en las diferentes dinámicas intra-escolares. Su implementación, supone una ruptura con el paradigma normalizado de la convivencia de los géneros: movilizandoreacciones, reflexiones y nuevos niveles de experiencia que potencian al interior de cada comunidad la caracterización de tal incidencia; abren rutas para la articulación de esquemas pertinentes de agencia de la misma.

Tal diversidad de entornos, cada uno con sus propios imaginarios y dinámicas, así como el tránsito de docentes, estudiantes y directivos, a través de las distintas posibilidades, constituyen un terreno propicio para documentar el panorama general del asunto del género en la escuela pública bogotana, sus implicaciones y perspectivas, y aporta referentes de primera mano sobre cómo las posturas de abordaje, arriba descritas, determinan la producción y reproducción de significados no necesariamente agenciados por la escuela desde un criterio de pertinencia histórica o de modelamiento social auto-reflexivo.

Las instituciones que proponen la separación de niños y niñas en el aula como fórmula de innovación pedagógica, son las que instalan hoy de manera explícita el debate del género como asunto de consideración en la escuela pública. Sin embargo, para muchos este ejercicio de segregación supone un retroceso respecto a las políticas igualitarias del Estado Social de Derecho y la concepción progresista de la escuela como microcosmos de la vida social y escenario de práctica para el ejercicio ciudadano: “en el mundo hay hombres y mujeres, y los niños deben estar en un ambiente que les permita enfrentar la vida, convivir y aprender de las diferencias”, “al separarlos correríamos el riesgo de volver a caer en paradigmas estereotipados de educación que afiancen imaginarios sociales de inequidad”. Tales son los argumentos de quienes defienden el modelo mixto de enseñanza frente a otras opciones.

Por su parte, los colegios públicos con exclusividad de género son ambiguos en su postura sobre el particular. Mientras que algunos defienden la importancia de ofrecer “ambientes femeninos y masculinos desde un criterio de formación diferenciada”, otros parecen reevaluar tales argumentos: “la exclusividad de género podría ser nuestro talón de Aquiles frente a los estándares oficiales de excelencia. Hemos reflexionado al respecto y llegamos a la conclusión de que podríamos ser perfectamente un colegio mixto sin que ello implicara ninguna variación en nuestra propuesta curricular. Si no lo somos, es más bien por tradición y porque la comunidad lo prefiere así”.

Rastreando las razones de esta preferencia, se observa que la opción por la exclusividad de género en la escuela, obedece en gran medida a una preocupación social aún no resuelta en torno a la sexualidad y la reproducción de los jóvenes: “Si las niñas están en un colegio femenino es menos probable que resulten embarazadas”. La misma línea política del Estado Social de Derecho a la que se ha asociado como paradigma el modelo mixto en la atención educativa, genera contradicciones que desorientan a los estudiantes en relación con sus opciones en este sentido: “la anuencia y protección de la



sociedad y de los colegios respecto a las niñas embarazadas, puede estar incentivando de manera indirecta esta práctica, quedando al margen de la reglamentación sus implicaciones sociales y psico-afectivas? señala la Psicóloga del Departamento de Orientación de una institución educativa femenina? . Los papás se dan cuenta de esta situación, y por eso prefieren traer a sus niñas a un colegio femenino, donde las tasas de incidencia de embarazos adolescentes es mucho menor”.

Son otras, sin embargo, las consideraciones que inspiran la hipótesis de la pertinencia de la separación por géneros desde una perspectiva pedagógica: existen referentes neurobiológicos y evidencias, tanto conductuales como académicas, que indicarían que quizá un modelo idéntico de enseñanza no responde realmente a criterios de equidad: en síntesis, “los niños y las niñas son diferentes, tienen estilos cognitivos distintos y necesitan espacios de desarrollo diferencial, lo cual no niega la necesidad de espacios compartidos como parte de un modelo de educación integral”.

Quienes han transitado por colegios mixtos y con exclusividad de género, estudiantes y maestros, parecen corroborar tales señalamientos: en términos de las dinámicas intra-escolares de convivencia en los colegios mixtos, se refieren sistemas prevalentes de dominación masculina y sumisión y/o reactividad femenina entre los estudiantes: “en las aulas mixtas, los niños son protagonistas”; “las niñas hacen lo que los niños digan”; “las niñas prefieren abstenerse de participar en clase por temor a ser objeto de burla de sus compañeros”; “desde pequeñitos los niños empiezan a clasificar a las niñas entre feas y bonitas y a las que ellos consideran que son feas las rechazan y las humillan”; “las niñas que se salen de las conductas socialmente prescritas para su género, son objeto de burla y rechazo”; “en un colegio femenino uno siente que puede expresarse libremente sin que los hombres lo estén juzgando”.

Al explorar por las razones de estas evidencias entre los estudiantes, se encuentra que las niñas “comprenden” que los niños “son así” y que para ellas “es más sencillo” retraerse y lidiar con el asunto, siempre y cuando ellos “no se pasen”, caso en el cual, tienen que “ponerles límites”. Los niños dicen que las niñas en general “son más respetuosas porque maduran más rápido” y acotan: “pero ese respeto que nos hace falta a los hombres (o a algunos), podemos aprenderlo de ellas”. Estas declaraciones pondrían en entredicho la “sumisión” de las niñas y orientarían la reflexión en términos del ritmo de desarrollo y los tiempos de maduración de cada género (uno de los principios que sustentan la concepción pedagógica de la Educación diferenciada).

Ello implicaría efectivamente una ventaja de la separación por géneros con miras a atender de manera diferencial esos ritmos y tiempos, lo cual evitaría a las niñas la “retirada condescendiente” del escenario de la interacción, lo que, de una u otra manera, sí coarta o vicia sus posibilidades de “expresión” y “desarrollo”: “Las niñas nos desenvolvemos mejor solas”; “En un colegio mixto las niñas somos más indis-

ciplinas por tratar de encajar”. Quedaría entonces sobre la mesa la pregunta por los mecanismos óptimos de canalización y potenciación de la energía y la acometividad masculinas, para las que quizá los cánones disciplinarios de la escuela tradicional resultan improcedentes.

Por otra parte, las niñas señalan que: “entre niñas es más fácil encontrar personas en quienes confiar”; “Pero por la misma compinchería, surgen entre nosotras muchos chismes...”; “Nosotras cogemos una cosa y a veces la convertimos en otra”; “Estar separadas de los niños como que hace que nosotras nos metamos más en la vida de otras personas, y eso es para problemas”. Conflictos de esta naturaleza se identifican también entre las estudiantes de colegios exclusivamente femeninos como la principal causa de alteración de la armonía en la convivencia. También la presencia masculina obraría entonces como factor de contención de características típicamente femeninas, que habría que atender de manera consistente desde una perspectiva diferenciada de la educación.

Con respecto al desempeño académico, las observaciones comparativas entre colegios mixtos y con exclusividad de género, aluden estilos diferenciales en cuanto al procesamiento de la información: “los muchachos son más prácticos y veloces; las niñas se detienen más en los detalles y tienden a comentarlo y ejemplificarlo todo”. Ello implica que en los colegios mixtos “los varones jalonan las clases” y “las niñas se ven obligadas a ser más prácticas para seguirles el ritmo” y que en los colegios femeninos “los profesores provenientes de colegios mixtos deban llenarse de paciencia y comprender que no van a avanzar al mismo ritmo al que venían acostumbrados”.

Curiosamente, en las instituciones con separación por géneros en el aula, las clases no parecen avanzar tan rápido con los grupos masculinos como podría suponerse en razón de las observaciones anteriores: “cuando están solos los niños son mucho más inquietos y analíticos en clase: hacen muchas preguntas muy interesantes. Muchas veces el tiempo no alcanza para resolver tantas inquietudes. Están activos todo el tiempo... se amontonan y participan y preguntan, ? Profesora, que yo leo, ? Profesora que la tarea, ? Profesora que todavía no me ha respondido (...) Son grupos muy demandantes”. Las niñas, por su parte, son también más activas en las clases cuando están solas: “participan más, preguntan, comentan... Sin embargo, son más organizadas que los niños, siguen las instrucciones y es más fácil conducir la clase con ellas”. En términos generales, sin embargo, los educadores concluyen que “si el profesor prepara su clase con elementos o estrategias motivantes, tanto niños como niñas responden positivamente en sus procesos académicos. “Los que sí es claro es que las niñas son más dóciles, tranquilas y colaboradoras, y los niños más impetuosos y competitivos”.

“Ello obedece a los estándares culturales”, explica una profesora que habiendo sido formada en un colegio femenino, ha tenido la experiencia de trabajar



en colegios mixtos y con exclusividad de género: “Lo que ocurre quizá es que las mujeres somos formadas desde pequeñas para ser más dóciles y menos proactivas. En ello incidirían, tanto patrones de crianza diferenciados en las familias, como a la existencia de “currículos ocultos” de género en las instituciones educativas”. Al indagar por esos “currículos ocultos”, se encontró que mientras en los colegios mixtos “Se ofrecen las mismas actividades para todos y a todos se los trata por igual”, en aquellos que son exclusivamente femeninos o masculinos circulan imaginarios específicos que inciden en la prescripción institucional de un trato “sensible y delicado” para las niñas y “firme y enérgico” para los niños. ¿Cuáles son los alcances de cada perspectiva? Por su parte, los colegios que han apostado a la separación por género en el aula postulan “rangos de trato y exigencia que ofrecen igualdad de condiciones, y una misma propuesta curricular”. Sin embargo, al observar las particularidades antes descritas en el perfil académico de niños y niñas, estiman que quizá sea necesario un tratamiento diferencial en cuanto a las didácticas: “En el tránsito hacia la atención diferenciada, hemos pensado que vamos a tener que hacer ajustes: si la planeación de la clase para los niños incluía dos actividades, ahora habrá que tener plan b, plan c, plan d... porque la dinámica de ellos exige mucho más”.

Cabe preguntarse en este sentido si modificar las didácticas para responder al perfil de actividad intelectual de los niños no sería sólo parte de la solución: ¿sería pertinente incentivar entre las niñas dinámicas semejantes de participación (para contribuir a superar los esquemas tradicionales de enculturación femenina asociados a la docilidad y la obediencia), o acaso responde la dinámica más organizada y tranquila de las niñas a la hora de abordar las temáticas, a un estilo cognitivo biológicamente determinado e igualmente eficiente, que se debe afianzar profundizando también en su caracterización y en sus implicaciones metodológicas para la escuela?

Hemos hablado hasta ahora de desempeño... pero, ¿incidirá el tratamiento institucional del género en el rendimiento académico de los estudiantes?: “en los colegios mixtos? refieren los maestros? las niñas son más dedicadas y responsables porque quieren demostrar quiénes son, ya que los niños tienden a subvalorar su capacidad intelectual, sobre todo si son bonitas”. Sin embargo, niños y niñas obtienen resultados semejantes. En los colegios exclusivamente femeninos las niñas se muestran menos dedicadas, “ya que no tienen que demostrar nada”. No obstante, la diferencia es más una cuestión de actitud, ya que “el rendimiento es similar en ambos tipos de colegio”. Así pues, el género no sería un factor determinante en términos de los resultados académicos de los estudiantes.

La sexualidad es otro de los aspectos ? quizá el más polémico? que se pone en discusión cuando se hace alusión a la conveniencia o inconveniencia de separar por género a los estudiantes en las instituciones educativas. Sobre este particular, los profesores de colegios mixtos en Bogotá refieren que desde muy temprano se hace evidente un interés de todos los niños por el género opuesto: “desde pequeños, todos empiezan con su picardía”. Por otra parte, “llegada cierta edad, la presencia de muchachos genera ansiedad entre las niñas de colegios femeninos y viceversa, porque para ellos implica enfrentarse a una situación que el medio les ha restringido y no saben cómo manejarla”.

Así mismo, se observa que en los colegios femeninos “las niñas se sienten atraídas por sus profesores hombres, los tratan de manera especial y esperan que ellos se comporten también de manera especial con ellas”. “A veces? explica uno de ellos? se crean expectativas inapropiadas y uno tiene que aprender a establecer límites sin herir susceptibilidades. Eso ? agrega? , es complicado porque las niñas son hermosas y si uno no tiene los pies muy bien puestos sobre la tierra, podría terminar embarrándola”. “Ese tipo de comportamiento es sintomático de que a las niñas les hace falta relacionarse con pares del sexo opuesto y en ausencia de estos, terminan proyectando en sus maestros hombres toda la energía propia de su despertar a la sexualidad”? explica la Psicóloga, Orientadora de una de estas instituciones. “Lo mejor es ser claro con ellas desde el comienzo ? remata el profesor? : Yo trato de manejarlo con humor y cuando me presento ante un grupo nuevo, siempre les digo ? Bueno, ya saben: de este bombón, ni un chupón”.

No es esta, sin embargo, la única forma a través de la cual las niñas canalizan esa energía sexual emergente y por ello en los colegios femeninos se observa, así mismo, alta incidencia de comportamientos de exploración homosexual entre las estudiantes. “No es que en los colegios masculinos no se presenten casos de este tipo, pero son muchos menos” ? refiere la Orientadora? . “En los colegios femeninos, las niñas se sienten más libres para experimentar así porque no están sujetas a la crítica de sus compañeros” ? declaran algunas estudiantes que han hecho el tránsito entre ambos modelos educativos. “La sociedad es de hecho más permisiva con la proxemia femenina? anota otra educadora desde la







perspectiva de un cargo directivo? : uno ve que de manera natural las niñas se agarran el cabello, se cogen de las manos, se abrazan, se saludan de beso... eso puede dar pie a que, con mayor facilidad que los niños, incurran en juegos exploratorios que desencadenen patrones de vínculo homosexual. Sin embargo, es muy arriesgado hablar de lesbianismo, ya que las niñas aún no han alcanzado la madurez en su desarrollo psicosexual... en ese caso habría que hablar mejor de tendencias lésbicas, pero nosotros no tenemos ningún problema con eso. La opción es de ellas, así como su proyección hacia el futuro". (Más adelante hablaremos de los matices e implicaciones de esa política neutral).

En los colegios con propuestas diferenciadas a nivel del aula, se evidencian patrones diversos de comportamiento con respecto a la sexualidad, que varían además de institución a institución. En términos generales, prevalece el entusiasmo en torno a la posibilidad de integración (oficial o no) de ambos géneros: "es muy bonito ver a los niños y las niñas a la hora de descanso, porque ese es el momento del encuentro.

Pero además llegan tarde a clase por estarse visitando... pasan por frente al salón y se miran... piden permiso para ir al baño y en realidad es para ir a buscarse... y es que ellos se atraen... Por eso tenemos claro que debemos implementar más actividades integradoras. Porque sabemos que es importante generar ese equilibrio".

Sin embargo, desde los cursos inferiores de la básica secundaria, comienzan también a observarse juegos que reflejan inquietudes sexuales entre niños del mismo género: "en nuestro curso (séptimo) hay un problema, y es que desde que nos separaron hay niños que han tomado actitudes raras. Hay un niño que empieza a tocarnos la cola a todos, y hay otro niño que se da picos con otro y le tenía el otro día la mano en la pierna.... Que nos hayan separado de las niñas puede influenciar esos cambios de hormonas".

En los cursos superiores también se presentan manifestaciones homosexuales, más recurrentes entre las niñas que entre los muchachos, pero muchos dentro de las instituciones los reportan como efecto de "una moda": "El asunto del respeto a la diversidad ha despertado esa curiosidad". Como es bien sabido, en la adolescencia el entusiasmo en torno a la definición y exaltación de la propia identidad toma con frecuencia el cariz de rebeldía respecto a los cánones tradicionales de comportamiento. Ahora que las instituciones deben por ley respetar el derecho a toda forma de diversidad, la sexualidad no escapa a esta dinámica: los estudiantes quieren hacer uso de ese derecho, desafiando así los prejuicios de sus mayores dentro de los centros educativos. "Aunque la política institucional es de respeto, para muchos adultos es todavía difícil asumir la normalización de los comportamientos homosexuales explícitos dentro del plantel"? admite una rectora.

Desafiar tales prevenciones es una buena razón para que un adolescente quiera "entrar en la ola de la diversidad". Siguiendo esta lógica, los profesionales a cargo de la orientación psicológica de los estudiantes dentro de la escuela, tienen el desafío de "poner cada cosa en su lugar". Pero pese a su intervención, en algunos casos la orientación homosexual prevalece. ¿Estimulan entonces los modelos pedagógicos con exclusividad de género o separación por género en las aulas, la aparición de tendencias homosexuales entre sus estudiantes? Claramente, favorecen cuanto menos juegos de exploración que no necesariamente obedecen a condiciones innatas, y que pueden asociarse o bien a la ausencia de ese factor de contención que representa el otro género en términos de auto-regulación para la convivencia, o bien a un uso tergiversado de los derechos amparados en políticas miopes o ingenuas en sus pretensiones.

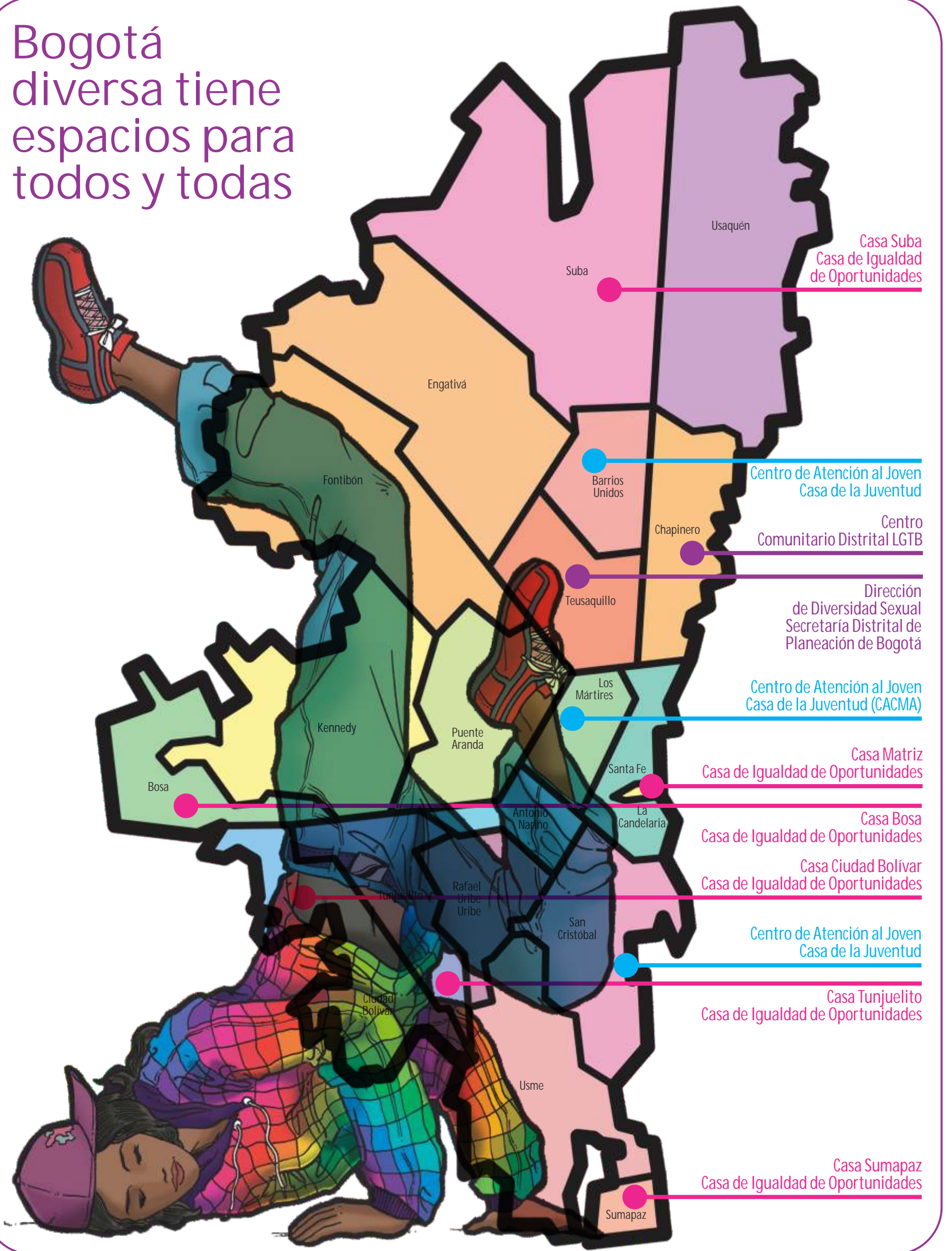
Hay quienes al interior de las instituciones opinan que "no es que se generen, sino que se visibilizan los comportamientos homosexuales, aunque no falta quien se los atribuya a la separación de los géneros". Sigue abierto el debate.

Son muchas más las categorías que pueden abordarse en este tipo de análisis. Hemos hecho aquí referencia a algunas de las que consideramos fundamentales. Asumir de manera directa y cabal el asunto del género en la escuela es un requisito impostergable en el propósito de movilizar de manera intencionada los recursos culturales que den cohesión a la sociedad desde nuevas elaboraciones simbólicas más próximas a las dinámicas y necesidades contemporáneas. El aprendizaje social que tiene lugar en la escuela supone prácticas relacionales que potencian la emergencia de significados con resonancia en la identidad, y que son capaces de movilizar dinámicas de poder.

Si retomamos la idea de la agencia política del género como categoría constituyente de la identidad, debemos indagar precisamente por el curso y razones de esas prácticas relacionales y estudiar sus alcances, en aras de definir patrones de abordaje que respondan con criterio a la formación ex profeso de la cultura, objetivo último de la escuela como institución medular de la sociedad.



# Bogotá diversa tiene espacios para todos y todas



Casa Suba  
Casa de Igualdad  
de Oportunidades

Centro de Atención al Joven  
Casa de la Juventud

Centro  
Comunitario Distrital LGTB

Dirección  
de Diversidad Sexual  
Secretaría Distrital de  
Planeación de Bogotá

Centro de Atención al Joven  
Casa de la Juventud (CACMA)

Casa Matriz  
Casa de Igualdad de Oportunidades

Casa Bosa  
Casa de Igualdad de Oportunidades

Casa Ciudad Bolívar  
Casa de Igualdad de Oportunidades

Centro de Atención al Joven  
Casa de la Juventud

Casa Tunjuelito  
Casa de Igualdad de Oportunidades

Casa Sumapaz  
Casa de Igualdad de Oportunidades