

EDUCACIÓN INTERCULTURAL: DIÁLOGO CON LA DIVERSIDAD

Debate o discusión en teoría social

Grupo de Trabajo: 28 Interculturalidad: pueblos originarios, afro y asiáticos en Latinoamérica y el Caribe

Liliana Durán Cruz
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

El mosaico diverso de identidades presentes en el contexto educativo, es muestra hoy día, de una evidente apertura ante el propósito de no excluir a ningún alumno de las oportunidades de aprendizaje y participación. En esta lógica, desde el discurso de la política educativa que acoge la atención a la diversidad, se pretende dar respuesta a partir de un currículo flexible que considere y respete la heterogeneidad de pensamientos.

No obstante, para transformar la Educación Inclusiva se requiere resignificar la Interculturalidad y al Ser, volver a mirar al otro, aquel que no tiene voz y que es invisibilizado en presencia y esencia. Por ello, es necesario promover experiencias docentes a partir de los acuerdos, la negociación y las prácticas dialógicas.

Palabras Clave: Convivencia, Acuerdos, Diversidad

Contenido

El ser humano, en su trayecto histórico, acostumbrado y habituado a vivir bajo principios homogéneos, fundamenta su actuar a partir de normas y leyes preestablecidas sustentadas en la negación y exclusión del otro, aquel que con su presencia pretende alterar su identidad. Por ello, construye barreras y pensamientos lineales como elementos indisolubles para legitimar su identidad desde una visión unilateral. La confrontación e interacción con otras experiencias y presencias presuponen una disputa con su *deber ser*, hecho que le lleva a pensar como una imposibilidad, arribar al diálogo con las diferencias, reduciendo al otro que es *diferente* –a su pensar-, a partir de las etiquetas que le confiere la sociedad y la escuela.

La sociedad actual se transforma a ritmos vertiginosos con respecto a sus intereses y necesidades, en la misma medida, la educación requiere de nuevas visiones que propongan una diversificación de intercambios y movilizaciones, no solo cognitivos sino culturales, de convivencia, diálogo, solidaridad y apertura de ideologías.

En el marco de las propuestas de atención a la diversidad, se ha originado un abanico de modelos con base a las perspectivas pedagógicas que han pasado por distintas facetas, las cuales se han encargado de promover de manera oficial, dar respuesta educativa a quienes están excluidos, aquellos que representan las diferencias y lo heterogéneo.

Educación Especial: propuesta del modelo asistencial

Durante mucho tiempo Educación Especial, había sido considerada como el pilar en la atención a la discapacidad, teniendo como finalidad brindar apoyo exclusivo a las personas “atípicas, distintas, desiguales y diferentes” a partir de un enfoque clínico, rehabilitatorio y/o pedagógico.

Como refiere (Sales, 1997:32):

Esta identidad homogeneizante del propio sistema educativo, posee una inercia de resistencia al cambio en sus estructuras más profundas y que se evidencian en la indiferencia o abierta oposición de gran parte del profesorado, en la conflictividad de la reforma del curriculum y de las rutinas organizativas escolares.

Con ello, “la respuesta política tiende a ser segregacionista y pretende aislar a las poblaciones *de riesgo*, en centros escolares específicos”, (Sales,1997:51), logrando la apertura de centros de Educación Especial.

En retrospectiva, la discapacidad se encontraba vinculada a una condición considerada deteriorada en un individuo. El término solía relacionarse con discapacidad física, discapacidad sensorial, discapacidad intelectual, enfermedades mentales y distintos tipos de enfermedad crónica. Someter juicios de valor hacia personas con discapacidad con respecto a sus capacidades, confería un hecho retrogrado que les confinaba a la oportunidad de mostrar, descubrir y desarrollar sus potenciales reales en relación con ellos mismos y no con el resto de las condiciones “normales” como persistentemente se hacía. (Durán, 2011).

Las etiquetas y las opresiones, dificultaron la apertura de oportunidades integrales con respecto a estos grupos especiales, bajo esta perspectiva, se concibió al discapacitado como un ente disfuncional, incapaz de aportar elementos importantes de aprendizaje y de vida. De esa forma, predominó una visión clínica, prevista para aquellos niños con diferencias de la media de lo “común”, de modo que requerían servicios de educación diferencial para su completo desarrollo por parte de un maestro de educación especial.

Esta educación se proporcionó a partir de enseñanzas individualizadas, experiencias adecuadas a las peculiares características de los niños, es decir, apoyo brindado en centros especializados con carácter de espacios restrictivos para atender etiquetas diagnósticas de alumnos “subnormales, “deficientes” o disminuidos”.

Otorgar nombres a las cosas, personas y a sus circunstancias era y sigue siendo un acto disfuncional característico de la sociedad; por tanto, discapacidad ha sido sinónimo de incapacidad, misma que implica permanecer en detrimento con el entorno y las experiencias que este ofrece para lograr aprendizajes que provee la vida diaria.

De esta manera, la prevalencia del rechazo manifestado por una sociedad estigmatizadora hacia las diferencias, elementos que coartaron la convivencia social y que suscitaron una disociación educativa, generando un severo distanciamiento de la realidad y la retroalimentación cognitiva, cultural y afectiva que pudiese brindar la interacción con un contexto escolar regular, promoviendo así, su sentido de pertenencia y su derecho a Ser.

Integración Educativa: una escuela abierta para todos

Con la transformación de la Educación Especial, surge el movimiento que enmarca la Integración Educativa en nuestro país (1993), esta inclinación invita a generar oportunidades de aprendizaje en el tenor de un ambiente de igualdad y equidad, con base a una filosofía de “normalización”, donde las escuelas regulares dan la “bienvenida” a todos los alumnos y alumnas para aprender juntos.

A partir de la perspectiva compensatoria, “surgen en el mundo voces que se alzan a favor de una educación igualitaria en oportunidades que proclamen hacia una educación más equitativa, independientemente de las condiciones físicas para acceder a los conocimientos y herramientas esenciales de una vida social y productiva más plena. Esto obedece no solo a motivos humanitarios, sino a realidades sociales y económicas específicas” (Durán, 2011).

La decisión de integrar al “diferente”, abrió un camino visible y prometedor para fortalecer la cualidad de empezar a reconocer la existencia de la diversidad educativa. Bajo esta lógica, la integración se postula como una bandera de cambio y transformación para abrir una brecha educativa importante de acceso de alumnos y alumnas “especiales”, dotándolos de las mismas oportunidades de aprendizaje que a los demás.

En el marco integrador, a pesar de la ideología de una educación para todos, la modalidad de apoyo para aquellos educandos que eran inscritos en instituciones regulares continuó siendo compensatoria, ya que el servicio de Educación Especial y de manera específica, los maestros especialistas, provocaron continuar permanentemente en una atención terapéutica con tintes educativos, es decir, atención individualizada, remedial e inmediateista bajo prácticas excluyentes.

Es evidente que este modelo es primordialmente casuístico, ya que promueve el diagnóstico: (dislexia, hiperactividad, discapacidad intelectual, retraso psicomotor, etc), generando prejuicios y expectativas negativas al desarrollo del sujeto, en relación con sus compañeros de clase. Es innegable que con esta tendencia, continúa una visión pasiva en la mayoría de la comunidad educativa, que se encamina a observar a lo lejos y a distancia a los niños y niñas integrados. (Durán, 2011).

Con la integración y sus propuestas psicopedagógicas, se persiste en una atención paralela por parte de los maestros de apoyo y de grupo ya que no existe un diálogo ni los acuerdos necesarios para brindar atención a los educandos con alguna necesidad o problemática. Antes bien, el trabajo entre ambos docentes se encausa a continuar excluyendo, realizando de manera paralela una evaluación psicopedagógica, una propuesta curricular adaptada y adecuaciones específicas para los dicentes.

Con las etiquetas, se continua diferenciando las capacidades y a las personas, de tal forma que, se invisibiliza a los alumnos en su conformación máxima y esencial del Ser. De tal manera, que “[...] existe una pretensión de apoderamiento y de totalización bajo el cual el sujeto junto con sus objetos se vuelve indiscernible, falto de esencia y de rostro”. (<http://www.ldiogenes.buap.mx/revistas/12/56.pdf>. Consultado el 20 de julio 2013).

Educación Inclusiva: acoger a la diversidad

En prospectiva de una transición educativa, surge la propuesta de Educación Inclusiva, para acoger a la diversidad y desaparecer o disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas que las enfrentan, considerando los contextos en donde se originan, dejando con ello de trasladar las deficiencias a los “desiguales”, con el propósito de abandonar un curriculum cerrado y paralelo donde la enseñanza deje de asignarse a dos tipos de docentes (el maestro regular y el maestro de educación especial) y se fortalezca el trabajo colaborativo entre ellos para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Sin embargo, y aunque cada una de éstas visiones educativas parezcan “novedosas” en su momento, y promulguen un fin ético al incluir a quienes están “fuera” de un ambiente escolar; el discurso teórico y el interés de una política educativa siguen manejando bajo el mismo telón prácticas que excluyen al otro, ya que de manera importante y sustancial se contraponen en sus propósitos al continuar haciendo énfasis en los déficits, las barreras y los apoyos.

La propuesta reiterada de atender a la diversidad se diluye cuando se desestima la riqueza de los saberes comunitarios, cuando se prioriza exclusivamente el saber escolar y se encubren los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias a partir de una evaluación homogénea.

Con base a lo anterior, surgen cuestionamientos relevantes que implican una seria reflexión y análisis al confrontar la teoría con las prácticas cotidianas, ya que la tensión en los docentes se origina cuando se enfrentan a lo desconocido, dando mayor relevancia al “deber hacer”, sin considerar en un ejercicio integral una resignificación del “saber ser”. Cabría preguntarse: ¿Cómo se concibe la atención a la diversidad?, ¿Los docentes cuentan con la formación y los principios éticos para arribar a protocolos interculturales, que generen e impulsen prácticas dialógicas, de convivencia y respeto?

En el marco actual del contexto nacional, el progreso en la conceptualización de enfoques y las propuestas de los modelos para reorganizar e innovar el papel educativo, invita a ir de un modelo terapéutico/pedagógico, hacia un modelo social que impulse la inclusión, concepto que se ha situado en el discurso educativo, con la idea de promover una educación sin exclusiones, en un ambiente de igualdad curricular, social y cultural para todos los alumnos y alumnas.

Con la Educación Inclusiva, se implementa el término de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) desarrollado por Booth y Ainscow (Booth, 2000; Ainscow y Booth, 2000), citado través de (Echeita, 2007, p.112), éstas se refieren a:

Un concepto nuclear, respecto a la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con relación al alumnado en desventaja. Mientras que con el concepto de necesidades educativas especiales (y aun reconociendo que tiene algunos aspectos positivos) se sigue corriendo el riesgo de resaltar una visión educativa en las que se perciban las características de determinados alumnos como la causa principal de sus dificultades. Con el concepto de barreras se resalta, incluso de manera muy visual, que es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos.

Se considera, que este concepto posee la virtud de no etiquetar al alumno como sucedía con las N.E.E., tampoco de utilizar el término discapacidad como un pretexto para coartar la libertad, la independencia y autonomía de quien se encuentra con algún tipo de desventaja. Sino que “[...] para avanzar en esta dirección y en coherencia con una perspectiva social de la desventaja, es imprescindible detectar, eliminar o minimizar las barreras de distinto tipo que limitan el proceso de la inclusión educativa”. (Echeita,2009, p.40).

En este sentido, la justificación fundamentada de las BAP a la luz de la propuesta inclusiva, parece tener virtudes notables, sin embargo, en la práctica docente la presencia de diferentes e innovadoras modificaciones en la terminología educativa consiguen confundir a los docentes, no solo por los cambios estructurales sino por lo que en sí implica su esencia y cause.

Este hecho, provoca una significación homogénea con las limitaciones, los déficits, las N.E.E. y las BAP, lo que promulga a la creencia y falso precepto de continuar en la atención particular y específica de atender las carencias y las barreras que impiden al niño y niña estar en sintonía cognitiva con el resto de sus compañeros y compañeras de aula.

Al día de hoy, la inclusión continúa quedándose en *buenas intenciones*, ya que continúa con prácticas docentes que excluyen a la otredad en la falsa propuesta de arribar a interacciones y conformación de alteridades.

Se insiste en concebir la educación a partir de un curriculum cerrado y homogéneo, que no genera oportunidades de convivencia, diálogo y respeto por los otros.

Con los planteamientos anteriores se tendría que considerar a la diversidad no como un “problema” sino más bien, como una gama de riquezas que no exacerban las diferencias, antes bien, buscar la forma de impulsar los elementos que unan a los niños y niñas a partir de la negociación, la comunicación y el entendimiento, donde puedan dialogar con sus referentes diferentes para resignificarlos a partir de las experiencias cotidianas

El conflicto se suscita cuando se liga el concepto y la esencia que fundamenta a la “diversidad” con el de incluir al que está fuera, aceptar al diferente, tolerar las diferencias y desaparecer las barreras.

Es así que, los discursos actuales en relación a la diversidad, se tornan insustanciales y ambiguos a la realidad educativa. De tal manera que la “etiqueta de la diversidad es “mucho mejor” que la etiqueta impura de la homogeneidad, “mucho mejor” que la etiqueta monstruosa de la discapacidad, “mucho mejor” que la etiqueta amenazante de la extranjería, de la pobreza o de la desigualdad”. (Skliar, 2008: 108).

Replantear la atención para la diversidad y no solo en la diversidad, exige por parte de los docentes un compromiso evidente en su labor, un trabajo colaborativo, así como de la planeación de proyectos que consideren a todos los niños y niñas sin seccionar espacios, experiencias, personas, saberes y cosmovisiones, sino a partir de una mirada flexible, que permita ponerse en el lugar del “otro”, para valorar la diversidad de presencias e identidades.

¿Cómo dar respuesta a la diversidad?, ¿Qué se tiene que hacer para dejar atrás las prácticas que excluyen y los modelos clínicos de atención que etiquetan? ¿Cómo transitar de un currículo cerrado dirigido a la discapacidad hacia un currículo abierto en y para la diversidad?

Interculturalidad: una oportunidad para resignificar al otro

El anhelo de una escuela más democrática y solidaria, permite replantear la atención para la diversidad y no solo desde la diversidad; el momento histórico, exige el ejercicio y la participación democrática que dé respuesta a las expectativas de la diversidad, como parte importante de la sociedad y la escuela.

La cultura y la educación se convierten en propósito y base social del desarrollo, como la realización de la existencia del ser humano en forma integral, como la posibilidad para enriquecer y desarrollar creatividad; como una oportunidad, no sólo de construir el desarrollo, sino la vida misma en todas sus dimensiones.

Es importante llamar la atención sobre la diversidad y la interculturalidad, como elementos básicos para posicionarse de una educación basada en el respeto, los acuerdos, el diálogo y la reciprocidad de saberes. Ello da muestra, de ser un signo de transformación en el proceso de democratización y de las sociedades contemporáneas, porque son, las que promoverán el remplazo de los procesos de homogeneidad insertados históricamente en modelos educativos que en la inclusión promueven la exclusión. (Bello/Durán, 2012).

La tensión que provocó el encuentro entre las tendencias de la diversidad-homogeneidad, no se superará, sin generar cambios importantes en torno a los procesos sociales, culturales y educativos. (Bello/Durán, 2012)

Es así, que la educación intercultural es una oportunidad para volver a mirar al Ser, aquel que es invisibilizado en el aula por sus maestros, sus compañeros de clase y por el mismo currículo. No obstante, este enfoque intercultural, ha sido posicionado a una perspectiva reduccionista, dirigida específicamente a grupos étnicos; de igual forma, se le relaciona a una visión folclórica donde sobresalen eventos y celebraciones típicas de cada región.

Con la presencia de culturas en las escuelas se observa, una riqueza infinita que invita y sugiere a una participación para dialogar entre ellas y convivir sin distinciones. Según (Leiva, 2011:57), hace referencia a López Melero (2004), mencionando a la cultura de la diversidad como fundamento de la interculturalidad teniendo importantes implicaciones pedagógicas que afectan e influyen en todos los aspectos de la educación.

En la interculturalidad, se trata de poner de manifiesto los factores lingüísticos, étnicos, sexuales, de género, religiosos, etc, es decir, considerar a la diversidad no como un “problema” sino más bien, como una gama de riquezas que no exacerban las diferencias, antes bien, buscar la forma de

impulsar los elementos que unan a los niños y niñas a partir de la negociación, la comunicación y el entendimiento, donde puedan dialogar con sus referentes diferentes para resignificarlos. (Bello/Durán, 2012).

La interculturalidad no es un discurso, sino una práctica que se lleva a cabo en el día a día, en lo cotidiano y que se realiza a partir de proyectos y protocolos que retoman las diversas cosmovisiones, ideologías, experiencias y saberes del pasado para ser proyectadas al futuro. La interculturalidad como refiere Essomba (2008:44):

es la igualdad de oportunidades de todas las personas a la hora de compartir un mismo espacio y tiempo, y convivir con él y en él. Es el respeto a la diversidad y la creación de entornos sociales que posibiliten el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre sujetos de orígenes étnicos o culturales distintos.

En este enfoque, la invisibilidad que vivía el alumno en torno a las barreras para el aprendizaje y la participación en el desarrollo de experiencias curriculares, sociales y emocionales, con base al modelo clínico, integrador e inclusivo, queda en el pasado, si existe un atrevimiento docente para dialogar con el otro, de tal manera que en el desarrollo de esta interacción prevalezca la condición de reciprocidad que implique respetar, valorar y aprovechar la singularidad para gestionar los procesos del Ser. (Sagastizabal, 2009) (Skliar, 2008).

La labor de resignificar el proceso de enseñanza y de aprendizaje desde un enfoque intercultural, es un reto que puede emerger desde un diálogo constructivo permanente entre el saber escolar y el saber comunitario, con la finalidad de arribar a protocolos educativos e interculturales, que retomen la convivencia y la negociación entendida como una comunicación intercultural entre docentes, alumnos, contextos e intereses. (Skliar, 2008).

Cabe señalar, que la convivencia intercultural no pretende asumirse con argumentos que enuncien la ausencia de desencuentros, de hacerlo se caería en una ilusoria inclusión abierta al encuentro con los otros. Resulta vano pretender dirigir un discurso que se base en la suposición e intenciones para transformar prácticas. Contrario a ello, es a partir de la negociación y la toma de acuerdos como se asume y vive una convivencia consiente y manifiesta a acoger al otro.

El problema, es que la convivencia ha sido tergiversada ante el supuesto de creer que convivir es un acto pacífico, ordenado y disciplinado, exento de problemas, donde todos se acepten, toleren y aprecien.

La convivencia no asume para sí un valor ligado a la cercanía indiferenciada o a la distancia hecha de desigualdades, o bien al vínculo despersonalizado. La valorización exagerada del ser-juntos ha conducido a la asunción curiosa de una no menos ingenua fórmula de comunicación efectiva e inocua armonía, que se ha extendido de tal modo que ya lo cubre todo: desde la soberana intimidad hasta todas las relaciones de comunidad. La condición de ser-juntos, más allá de su posible valor y valorización supone, entonces, el acto de desobligar y despegar la existencia común de la presencia común. Si la existencia común es una presunción de carácter ético, la presencia común acaba siendo un sinónimo de regulación comunicativa, es decir, tiene que ver con la imposición de leyes que se instauran a propósito de la eficacia o no, de la productividad o no de la vida reglada en sociedad. Y quizá por eso la pregunta sobre la convivencia se ha vuelto una pregunta que remite demasiado al lenguaje formal y mucho menos a la contingencia de una existencia que es siempre finita. (Skliar, 2008:171).

La imposibilidad de evitar las tensiones, hacen que se acentúen más las diferencias, es por eso que cuando apelamos a las nociones de armonía, de manera inequívoca el resultado será abandonar la causa y optar por una visión pasiva.

Así, se entretujan los conflictos con las diferencias, ambos elementos no coinciden para proponer estrategias de convivencia en el marco inclusivo, debido a que el conflicto se percibe como problema o amenaza e implica un “ganar-ganar” en donde nadie desea perder.

Es necesario señalar, que la convivencia no se finca en la negociación comunicativa, la cual insiste en el intercambio informativo y lineal de sujetos concretos y adaptados a las formas preestablecidas de su contexto, por ello una convivencia inmersa en lo adaptable y el deber ser sólo puede considerarse una alegoría del deber hacer a partir de los intereses de una política educativa o social.

La dificultad que permea la convivencia a partir de la propuesta inclusiva, tiene que ver en gran medida con una devastadora visión trágica ante la imposibilidad de compartir con el otro cuando el común es interactuar y agruparse con aquellos similares que no alteran la estabilidad del mundo ideal.

“La convivencia es tal porque en todo caso hay, inicial y definitivamente, perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, contrariedad, diferencia y alteridad de afectos” (Skliar, 2008:172). Pretender escenarios inclusivos exentos de distractores sociales, cognitivos, culturales y económicos es afirmar de manera persistente la exclusión con los “diferentes” y no una proclamación insistente de un diálogo frontal con las diferencias y lo que éstas suponen.

Por ello, la convivencia:

[...] con los demás se juega, entonces, entre la soledad, el límite y el contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar aquello que nos corroe, que nos perturba, no sería posible hacer otra cosa que dejar intacto al otro, no sería posible otro deseo sino aquel que expresa que el otro siga siendo otro. (Skliar, 2008:173).

De lo anterior, se desprende que el reto de la inclusión no es posibilitar la presencia física del alumnado vulnerable a las escuelas regulares, como lo fue en su caso la integración. Antes bien, la propuesta consiste en confirmar las diferencias como una forma de enriquecer aprendizajes e interacciones y que la cuestión y preocupación deje de ser qué hacer con los vulnerables ante el hecho de estar presentes en un contexto común con los “normales”. Por el contrario, la ocupación redundante en saber de qué manera promover las diferencias para diseñar dispositivos y escenarios que no se concentren en la resolución de conflictos para hacer la paz y lograr convivir.

Es primordial ahondar en la posibilidad de “*saber ser*”, característica de una escuela inclusiva en la cual si todo es orden y estaticidad hay cabida para las dudas y la incertidumbre, por el contrario si el conflicto se resignifica como tensiones, ellas darán pauta para arribar al diálogo con los otros. No obstante, el reto es grande y no solo para la sociedad, sino también lo es para la política educativa, las escuelas, el sector docente y el mismo sistema de Educación Especial, el cual se perfila a la construcción de escuelas abiertas a la diversidad, dejando atrás la atención paralela y compensatoria que regían su actuar en la línea clínica que tuvo el propósito de subsanar déficits y discapacidades.

Es verdad, que no es fácil respetar diversas ideologías, estilos y formas de entender y hacer, es una realidad que:

“A todos nos cuesta soportar las diferencias, pero hay instituciones o personas que no las toleran, que no pueden considerar o respetar diferencias de ningún tipo, ni políticas ni sociales, ni religiosas, ni humanas, no las piensan como una posibilidad de experiencia nueva y válida. Sino como un peligroso cuestionamiento de sus inciertas seguridades. Quizá sea por eso que evitan toda situación que marque una diversidad; como consecuencia excluyen y discriminan a los diferentes [...], a algún niño con dificultades específicas en la escuela común” (Borsani, 2005:36).

Sin embargo, la propuesta intercultural se basa en la búsqueda de valores compartidos que podrían constituir principios éticos que arriben al diálogo y en donde seguramente para hacerlo se tendrán que vivir tensiones que permitan vivirse como oportunidades generadoras para conocer al “otro”, de lo contrario la tensión no podría ser resignificada, y se quedaría en el conflicto, el cual tiene la perspectiva de problema donde alguien “pierde o gana” cuando interactúa con la diferencia.

Conclusiones

Asumir plenamente la interculturalidad implica confiar en que es viable y posible construir ambientes dialógicos que permitan vivir las diferencias no como barreras sino como oportunidades de crecimiento y que los principios éticos sean eje rector de la atención a la diversidad.

No es posible seguir pensando a la educación como una totalidad homogénea, debido al ritmo y desarrollo diferentes de las dimensiones escolares, a la tendencia específica que lleva someter a éstas, a la lógica escolar de las normas, en las que solo subyace el principio institucional. Es imprescindible revertir el principio educativo que tiene el propósito de uniformar y ejercer su dominio para imponer proyectos únicos, en donde las dimensiones educativas, culturales, sociales y políticas, son ajenas a los grupos sociales con características socioculturales y educativas diferentes.

En esta misma lógica, hay que repensar la educación, pero no para criticar los cambios o las tendencias, antes bien, apostar por una resignificación en el quehacer docente que conlleve principalmente a reconsiderar la convicción de acompañar a los alumnos y alumnas, mediando el aprendizaje no con respecto al deber hacer, sino con la fiel intención de aprender a ser, más allá de una política educativa que se diluye en el ejercicio de aprehender a la diversidad en su verdadera esencia. Por su parte, el docente tiene que desarrollar competencias interculturales que propicien ambientes de aprendizaje en un marco de valores democráticos, de prácticas dialógicas, de acuerdos realizados a partir de tensiones, vistas como oportunidades y no como barreras donde el conflicto se conciba como problema.

Esta cuestión, invita a reflexionar al docente acerca de la importancia que tiene promover ambientes de respeto, no se trata de desaparecer la discapacidad, o las diferencias, sino de buscar diversas formas de reinterpretarlas, comprenderlas, y vivirlas a partir de encuentros y desencuentros que arriben y den pauta a la atención con y para la diversidad.

Dicho esto, la importancia de plantear y consolidar una escuela que no excluya, conlleva cambios profundos en la sociedad y la institución.

Estos cambios incluyen los supuestos, principios, creencias y valores, transformados por la acción pedagógica, los lenguajes utilizados, así como, las normas no escritas. Educar en la diversidad y para ésta, implica una visión alternativa frente a la cultura oficial, esto supone, la exigencia para construir una óptica intercultural que se encamine hacia la valoración de las culturas silenciadas en el currículum, valorando otras formas de conocer y de vivir, permitiendo que se expresen. Dar visibilidad a los que han portado una máscara de invisibilidad es una muestra del reto evidente que la educación, el currículum y los docentes tienen para dar voz al sujeto ignorado, aquel que no se le ha dado la fuerza necesaria para emerger desde su historicidad, aquel que bajo su sombra se oculta para no ser juzgado por sus desaciertos cognitivos.

Los invisibles están presentes en los documentos oficiales, pero no se hacen visibles en las prácticas docentes cotidianas; la inclusión educativa sigue siendo un abstracto, un concepto que tendría que ser reconceptualizado y resignificado.

BIBLIOGRAFÍA

- Bello, J. y Aguilar, M.** (2012). (Coord) Dialogo entre la Interculturalidad y la Inclusión. Hacia la Pedagogía de la Convivencia. México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Centro/Norte y Ed. Torres Asociados.
- Borsani, María José.** (2000). *Integración o Exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Durán, L.** (2011). *De la Educación Especial hacia la Educación Inclusiva*. En J. Bello (comp.). Educación Inclusiva. Una Aproximación a la Utopía, (pp. 161-196). México: Castellanos Editores y Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de

Tlaxcala.

- (2012). *Hacia la Pedagogía de la Convivencia*. En J. Bello y M. Aguilar (coord.), *Dialogo entre la Interculturalidad y la Inclusión*. Hacia la Pedagogía de la Convivencia, (pp. 59-105). México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Centro/Norte y Ed. Torres Asociados.
- Echeita, Gerardo.** (2007). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Essomba, M.** (2008). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó. alder,
- Halder, Alois.** (2006). Heidegger y Levinas, uno en la pregunta del otro.
<http://www.ldiogenes.buap.mx/revistas/12/56.pdf>. Consultado el 20 de julio 2013.
- Leiva, Juan J.** (2011). *Interculturalidad y escuela. Perspectivas pedagógicas en la construcción comunitaria de la escuela intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Sagastizabal, M** (2009). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Noveduc, Buenos Aires.
- Sales, Auxiliadora.** (2003). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Descleé.
- Skliar, C** (2008) *Conmover la educación*. Argentina Novedades Educativas, S.A
- Skliar, C** (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina, Homo Sapiens Editores.
- UNESCO** (1994). *Declaración de Salamanca*. Salamanca, España.