

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

Approaches to the issue of social inclusion in the context of two research on beliefs about play in teaching faculty at two children centers from the Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS)

Sandra Marcela Durán Chiappe²

Consuelo Martín Cardinal³

Jenny Pulido González⁴

Resumen

Uno de los retos que enfrenta el profesorado contemporáneo es el de trabajar en los procesos denominados de inclusión. Pero, realmente ¿se dimensiona lo que implica hablar de inclusión?; ¿desde qué lugares teóricos se configura este discurso?; ¿cómo asume la diferencia, reconociéndose él mismo diferente?; ¿el maestro sabe quién es el 'otro' y se reconoce a sí mismo frente a ese 'otro'? Estos son algunos interrogantes desde los cuales se desarrolla el presente artículo.

Las aproximaciones sobre el tema están enmarcadas en dos proyectos de investigación desarrollados desde el año 2008 en el departamento de doctorado de la Universidad de Granada, España, y en el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. Los proyectos se desarrollaron con las maestras de dos jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social, las cuales tienen como horizonte pedagógico el trabajo en inclusión social. En este contexto, el equipo de investigación presenta los avances que, en el marco de la investigación y al respecto de la inclusión, ha configurado.

Palabras claves: inclusión social, diversidad, diferencia, espacialidad, identidad.

Abstract

Working in inclusion processes is one of the challenges contemporary teachers face. But, do they really have an idea of what does it mean to talk about inclusion? ¿From which theoretical references they articulate their speech? How the teacher assumes the difference, recognizing his self as different? Do they know what is the otherness and can he recognize his self in front of it? These are some of the questions from which this paper is developed.

The approaches to the topic are framed in two research projects carried out since 2008 in the PhD department of the Universidad de Granada, in Spain, and the Research Center of the Universidad Pedagógica Nacional, in Colombia. The projects were developed with two kindergarten teachers from the Secretaría Distrital de Integración Social, whose pedagogical work deal with social inclusion. In this context the investigative achieves are presented.

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

1. *Los rostros y las huellas del juego*: tesis doctoral de la profesora Sandra Marcela Durán Chiappe. Doctorado en Pedagogía Social. Universidad de Granada. España.

Proyecto de investigación aprobado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, fase II del proyecto DSI 219-10. Equipo de investigación: Investigadora líder: Sandra Durán, Coinvestigadoras: Consuelo Martín Cardinal, Jenny Pulido. Monitoras: Luisa Castillo Restrepo, Mónica Gil Cardona.

2. Docente investigadora, Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Educación. Candidata a Doctor en Pedagogía Social. Universidad de Granada, España, sandramarceladurnchiappe@yahoo.com.co

3. Docente investigadora, Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Desarrollo Educativo y Social, consuelo236@hotmail.com

4. Docente investigadora, Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Educación, jepulido@pedagogica.edu.co

INTRODUCCIÓN

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

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

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

Según Tovar (2009), el modelo de equilibrio o armonía define la marginalidad como la forma de estar al margen del desarrollo de la nación e implica la no participación en el ámbito económico, social, político y cultural (p. 4). Desde esta lógica y en concordancia con el discurso colonialista, unas personas están en el centro y otras están en la periferia; los primeros establecen los criterios de orden político, económico, social, cultural y educativo, para que quienes están al margen, puedan ingresar y pertenecer al centro. Por su parte, quienes están en ese lugar fronterizo, luchan infructuosamente por llegar a ser igual a aquellos que día tras día fomentan el discurso de la igualdad, aquellos que saben en el fondo que la brecha que los separa es enorme y que con el exiguo nivel adquisitivo esto difícilmente se podrá lograr. Así como se instaura el espacio de la periferia, existe también el espacio del centro, que es el lugar en el que se hallan las personas no marginadas, no excluidas.

De la misma manera Skliar (2007), advierte frente al colonialismo que es un asunto de espacialidad, en la que los sujetos en condición de marginalidad son encaminados a las periferias de los territorios “corriendo sus fronteras cada vez más hacia afuera, y

concentrándolo todo y a todos en la periferia, en los bordes, en aquello que supone ser marginal...” (p. 88).

Dentro de la colonialidad espacial, Skliar (2007) identifica la existencia del marginado, a quien se le imponen conocimientos y maneras de ser y de actuar que desconocen una historia y una cultura. Según esto, lo que se persigue es homogenizar para mantener las desigualdades. Por su parte, a los no marginados, a los no excluidos, se les adjudica una cierta superioridad que, de una u otra forma, les da la potestad de rotular a quienes ellos consideran diferentes, a quienes no tienen —según sus criterios—, las mismas características. En este sentido, los rasgos de identidad de los excluidos los construyen quienes se hospedan en el centro: así existen hoy los desplazados, los que tienen necesidades educativas especiales, los afrodescendientes, los indígenas, los indigentes, los ignorantes... todos a quienes han clasificado, desde el centro, para hacer de las desigualdades cifras estadísticas.

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

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

De acuerdo con esto, se ve la imperante necesidad de llevar al orden y reglar a los excluidos, incluyéndoles en el sistema global que regula, controla y define maneras de ser, de vivir y de pensar, acordes a lo que exige la sociedad y transformando identidades y culturas.

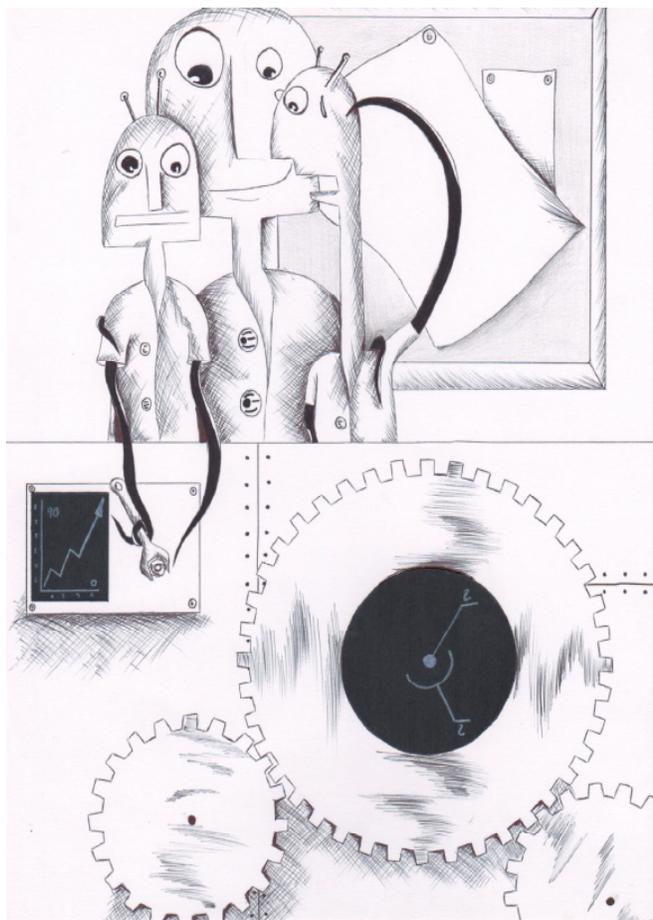
Ahora bien, así como se establece el espacio de la periferia, también existe en esa espacialidad el centro, que es el lugar apropiado para las personas no marginadas, no excluidas. Frente a la cuestión de la espacialidad, del centro y de la periferia, se presenta una continua dualidad expresada en la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

En cuanto al segundo modelo explicativo de la marginalidad (el de conflicto), Tovar (2009) apela a dos conceptos esenciales: a) el papel de la plusvalía en el

proceso de acumulación capitalista, y b) el concepto de ejército industrial de reserva para así comprender la diferencia entre países desarrollados y países en vías de desarrollo.

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

De esta manera, hay aumento de capital cuando se disminuye la plusvalía, lo cual conduce inevitablemente a la concentración de capitales y a la centralización de estos, hasta caer en un círculo cerrado del sistema capitalista que Marx sintetiza así: la maquinaria reemplaza la mano de obra, pues la primera produce un mayor resultado a nivel de rendimiento de trabajo y de mayor capital, lo que resuelve el problema originado en la competencia por el precio más bajo. No obstante, entre más se acumula maquinaria, proporcionalmente se reduce el número de obreros, por tanto disminuye la proporción de capital variable (mano de obra) en



comparación con el capital constante (maquinarias, talleres). En otras palabras, si la plusvalía deriva del capital variable, entre más pequeña sea la proporción de este, menor es la proporción de plusvalía.

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

Así, pues, Marx explica, que de la misma manera en que aumenta el desempleo de los obreros, disminuye el consumo, y las mercancías en el mercado son cada vez mayores. Por tal motivo es necesario que los desempleados que no están consumiendo lo vuelvan a hacer y para ello se les debe ocupar en nuevos cargos o desarrollar los que ya existen en la industria. No obstante, lo anterior solo puede suceder con nuevos capitales, es decir, con la acumulación que se obtiene –en este caso– con el aumento de la plusvalía; esto se logra disminuyendo la mano de obra y por consiguiente reduciendo el precio de las mercancías que consumen los trabajadores: para bajar el precio de las mercancías es entonces necesario aumentar la productividad mejorando la técnica, a partir de la acumulación con el aumento de la plusvalía. De esta manera el círculo vicioso se cierra, aunque se interrumpe cuando sobrevienen las crisis en donde son evidentes el desempleo, las protestas, las quiebras, etc.

Si bien es cierto que los dos conceptos anteriores ayudan a comprender la diferencia entre países desarrollados y países en vías de desarrollo, se hace necesario también reconocer que en la actualidad hay un nuevo tipo de capitalismo. Se puede decir que hay una nueva etapa de control biopolítico que trasciende el capital enmarcado en lo manufacturero, industrial, productivo y se inmiscuye en la vida misma, generando nuevos dispositivos de control, como por ejemplo el de la guerra, la cual constituye hoy día la propia base de la política, pues se ha convertido en una acción autoritaria y violenta que ha dado lugar al biopoder, que no es otra cosa que el control del conjunto de la actividad humana.

En palabras de Altamira (2009):

...la guerra no se reduce al producir exterminio, aniquilación del otro. Se ha transformado en productora de orden, un orden integrado global, sin exterior. Es una guerra de policía. El proceso vuelve inmanente el discurso sobre la gobernanza en la medida en que las fronteras se vuelven permeables a los flujos sociales. En ese marco, la soberanía solo puede entenderse como jerarquía vertical que impone poder, que disloca la configuración de la forma estado. La gobernanza global expresa la reconfiguración de la forma estado y la transferencia de la soberanía nacional –radicada anteriormente en los límites del estado nación– hacia un no lugar (p.1).

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

Marginalidad residencial

En este ámbito se sitúan las personas o grupos que habitan en zonas ilegales o, cuyas viviendas no cuentan con las condiciones necesarias básicas para ocuparlas. En el caso de Colombia es muy común encontrar personas que habitan en las montañas, lugares en los que, por terremotos y precipitaciones en épocas de invierno, existe un alto riesgo de deslizamiento.

Marginalidad cultural o social

Tiene que ver con los inmigrantes, miembros de las denominadas subculturas, minorías étnicas y aquellos considerados peligrosos y extraños para la sociedad (ladrones, trabajadoras sexuales, etc.). En Colombia este ámbito se puede ilustrar a través de la problemática del desplazamiento que obedece, por un lado a prácticas de control de diversos grupos sobre el territorio, y por otro, a intereses por recursos como agua, tierra, petróleo u oro. No obstante, el fenómeno del desplazamiento no obedece solamente a operaciones militares o a los grupos al margen de la ley, también detrás de esto hay intereses económicos y políticos de capitalistas nacionales y transnacionales.

Marginalidad económica

Conciérne a aquellas personas que se encuentran desempleadas, que no están vinculadas laboralmente al empleo formal y por ello recurren a la informalidad para asegurar un ingreso económico; estas no logran alcanzar niveles elevados de consumo como los que exige la

sociedad contemporánea. En Colombia el tema de la economía informal es muy fuerte: es frecuente encontrar familias completas de vendedores ambulantes en los semáforos luchando a diario por conseguir el sustento para su familia.

Marginalidad política

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

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

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

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

Lo que se puede colegir de lo anterior, es que la conceptualización del ‘otro’ se ha centrado en la espacialidad, en la resistencia que se produce en el reconocerse distinto, ya sea por la mirada hegemónica que distancia, por el otro que ocupa las ausencias, o por la perspectiva desde la cual se reconoce que el ‘otro’ posibilita la existencia, la existencia del sí. Siguiendo a Montero (2002): “La comprensión psicológica del sí

mismo implica necesariamente al otro, ya que para ser necesitamos internalizar las formas en que los otros nos ven” (p. 45).

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

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

La analéctica determina un método cuyo punto de partida es una opción ética y una praxis histórica concreta. (...) De lo que se trata es de acceder a un conocimiento orgánico, que no considere a esta totalidad conocida como una mera yuxtaposición o agregado extrínseco y ecléctico, sino que muestra algo nuevo, algo "más allá", un novum en relación al conocimiento de las partes que integran al todo.

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

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

Modelos de educación multicultural e intercultural

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

Asimilación cultural

Palabras como poder, dominación, control, imposición y coacción caracterizan esta mirada que sin duda alguna, conlleva a la reflexión del otro anulado, opacado, invisibilizado y oprimido por otros que hacen creer en la farsa del reconocimiento a la diferencia, pero que en realidad esto no es más que un disfraz, porque solo la reconocen en el sentido más limitado de la palabra, es decir, desde sus diferencias externas; diferencias por ejemplo de raza, cultura e idioma... En el fondo, lo único que se busca es la igualdad, aquella que anhela sujetos que actúan y piensan de acuerdo con un patrón que viene desde afuera y que impone su lógica.

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

La representación colonial del otro, además de la conquista de su territorio y de sus mitos, es su masacre, su descubrimiento, su redescubrimiento, su invención, su inscripción en fronteras estrictas de inclusión/exclusión, su demonización, su atribución de perturbaciones, su infantilización, su normalización, su traducción, su estereotipia, su medicalización, su normalización, su des-territorialización, (...) su redención etnográfica, su regulación a través de la caridad y la beneficencia,

su salvación religiosa, (...) su pasado en los museos pero no en sus cuerpos, la moda y la domesticación de lo anormal, (...) la destrucción de sus cuerpos, la separación de sus cuerpos, la mutilación de sus cuerpos, la escisión de sus cuerpos (p. 48).

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

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

Segregación cultural

De la misma manera en que se han desarrollado programas asimilacionistas, también se han dinamizado políticas de segregación para grupos considerados deficitarios, a partir de las cuales se crean condiciones para que permanezcan aislados, para que no pongan en peligro la legitimación del yo; en razón a esto se han creado escuelas para indígenas, para gitanos, para afrodescendientes, o para sujetos con características de desarrollo intelectual particulares. En esta medida, el otro se convierte en objeto de inspección, vigilancia, control y explícitamente en la reivindicación de la autoridad del yo colonialista, en donde no hay desde ningún punto de vista una relación recíproca. En este marco el 'otro', así sea la razón del conflicto social, es necesario para reafirmar el yo.

Multiculturalismo conservador o empresarial

Desde esta perspectiva, según Skliar (2002), se considera: ... a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado, esto es: "como nativos, cuya mayoría debe ser estudiada y respetada cuidadosamente". Estudiar y respetar a los otros se hace posible, en primer lugar, por una distancia que el multiculturalista mantiene con la alteridad; en segundo lugar, porque esa distancia así

producida revela tanto su posición universal privilegiada, como lo opuesto, es decir, la posición local de la alteridad desprovista de toda jerarquía. (p. 89).

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

Se puede afirmar desde lo expuesto anteriormente, que el 'otro' corre el riesgo de naturalizarse, al desconocer la violencia física y simbólica a la que se ha expuesto cuando se niega su historia, su cultura, cuando se pretende que sea igual a todos.

Multiculturalismo humanista liberal

Protege la igualdad explicando que las situaciones desiguales están dadas por la escasez de oportunidades, pero no por el resultado de una privación cultural que pueda ser atribuida a las minorías. Persiste, como en la perspectiva conservadora, una fuerte oposición entre igualdad y diferencia que lucha por la igualdad, como condición esencial para la multiculturalidad.

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

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

Competencias multiculturales

La intención es preparar a todos los sujetos para que puedan desempeñarse utilizando un saber en contexto, es decir, que puedan adaptarse y actuar de manera pertinente tanto en su cultura como en la cultura mayoritaria, con el propósito de generar una competencia multicultural.

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

5. El *apartheid* es el resultado, entre otras cosas, de intenciones segregacionistas.

Multiculturalismo liberal de izquierda

Skliar (2002) sostiene que el ‘otro’ multicultural reconoce la diferencia solo como diversidad ordenadamente política. De esta manera, el ‘otro’ es otro desigual, otro diverso pero similar a los ‘otros’, la diferencia en términos estables de raza, sexualidad, clase social, género, edad, etnia (...). El otro colonial oscila entre el ser radicalmente otro, ser otro igual, y ser otro para ser tolerado. En un escenario así la diversidad cultural se convierte en objeto epistemológico que expone las características de los grupos culturales como un hecho estático e impermeable.

En las dos investigaciones desarrolladas hay un distanciamiento del ‘otro’ de la diversidad, pues es un otro que al mismo tiempo se enuncia, se oculta o se percibe para encasillarlo en cifras, en datos, en un otro que es ‘diverso’, que reside fuera del sí y por ello puede ser observado, nombrado y comprendido.

Educación no racista

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

Multiculturalismo crítico

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

Educación antirracista

Una de las diferencias fundamentales entre una perspectiva no racista y una antirracista radica en la forma de asumir las desigualdades. Para los no racistas, las explicaciones a un fenómeno social tan complejo radican en asumirlas como ignorancia o prejuicios y por tanto, pueden superarse a través de intervenciones adecuadas

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

Modelo de educación intercultural

Proyecto en construcción que implica la comprensión de la interacción, el intercambio y la reciprocidad en el campo de los valores, los modos de vida, de las representaciones simbólicas presentes en los vínculos con los otros, de las cosmovisiones o formas de aprehender el mundo y de las interacciones entre las diferentes culturas. Lo intrínseco al interculturalismo en pedagogía es la posibilidad de orientarse a todos los estudiantes, puesto que debe tener un alcance genérico, en el que no haya segregación de ningún tipo.

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

Desde este panorama, ¿cómo se instala la tarea de la educación? y ¿qué puede significar *educar* en tan complejo escenario? La educación institucional como máximo baluarte de la modernidad, atraviesa la encrucijada de defender su mismidad y así prohibir la diferencia del otro; es, a fin de cuentas, un sitio estable, ordenado, lineal, para la mismidad, para educar desde la perspectiva institucional, se transformó en un acto de fabricar mismidades y allí estableció un orden.

Sin embargo, el acto de educar traspasó los límites institucionales y tomó otro rumbo; en palabras de Skliar (2007) “La educación como poiesis, es decir, como un tiempo de creatividad y de creación que no puede ni

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

Referencias

Altamira C. (2009). *Movimientos latinoamericanos: entre la potencia constituyente y el nuevo Welfare*. Versión original de Mouvements latino-américains, MAJEURE : Amérique Latine, Multitudes 35, hiver 2009 Recuperado de: http://multitudes.samizdat.net/spip.php?page=imprimer&id_article=3142 [consultado el 7 de noviembre de 2011].

Castro-Gómez, S. (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"*. En Lander, E. (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/castro.rtf>

Dussel, E. (1987). *Acceso hacia una filosofía de la liberación*. Bueno Aires: La Aurora.

El método de la filosofía de la liberación de Dussel: la anadialéctica. Recuperado de: http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/no_seridados/enrique_dussel/textos/b07/07pp288-333.pdf.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* Argentina: Siglo XXI Editores.

Marx, C. (1890). *El Capital. Una Crítica de Economía Política*. Primer volumen editado en Hamburgo, 1867, cuarta y última edición, 1890.

Mc Laren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. Sao Paulo: Editorial Cortez.

Montero, M. (2002). *Construcción del otro, liberación de sí mismo. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7(016), 41-51. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/279/27901604.pdf>.

Muñoz, S. (s.f.). *Enfoques y modelos de educación Multicultural e intercultural*. Recuperado de URL: http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017_sedano.pdf [Consultado el 10 de marzo de 2011].

Sedano, A. *Enfoques y modelos de educación Multicultural e intercultural*. Recuperado de :http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2017_sedano.pdf.

Skliar, C. (2002). *Alteridades y pedagogías o ¿si el otro no estuviera ahí? Educación y sociedad*. (79). Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf>.

Skliar, C. (2007). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Argentina: Ediciones Marina Vilte.

Staub, E. y Pearlman, L. A. 2009. Reducing inter-group prejudice and conflict: A commentary. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, pp. 588-594.

Tovar, N. (2009). *Exclusión, calle y políticas sociales en Bogotá*. Nociones y experiencias de trabajo colectivo. Bogotá: Fundación Creciendo Unidos.