

Revista de la Escuela Normal No. 3 de Toluca

Publicación gratuita
Año 13 Núm. 25 enero-junio de 2018.

Temachtiani

Los retos actuales del ser y quehacer docente

maestro

ISSN: 1870-6576



Competencias esenciales para la intervención docente

Temachtiani

Los retos actuales del ser y quehacer docente

Alfredo Del Mazo Maza
Gobernador Constitucional

Alejandro Fernández Campillo
Secretario de Educación

Roque René Santín Villavicencio
Secretario Ejecutivo del Consejo Editorial
de la Administración Pública Estatal

Consejo Directivo

Violeta Iris Hernández Guadarrama
Encargada del Despacho de la Dirección
de la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca

Ma. del Carmen Salgado Acacio
Subdirectora Académica

Edmundo Darío Soteno Tahuilán
Subdirector Administrativo

Comité Editorial

José Antonio Mondragón Rosales
Director Editorial

María del Rosario Bernal Pérez
Indexación

Antonio Cuadros Medina
Difusión y Comunicación

Alma Espinosa Zárate
Redacción y Estilo

Bernardo Cruz Bello
Traductor

Brenda González Segundo
Diseño

Ángel Eduardo Clemente Fabela
Diseño

Israel Arzaluz Sánchez
Obra Artística

Miguel Ángel Hernández Vences
Ilustración

Temachtiani

© Primer semestre: Secretaría de Educación del Gobierno
del Estado de México, 2018

ISSN: 1870-6576

Folio. 25351

TEMACHTIANI, año 13, núm. 25, enero-junio de 2018, es una publicación semestral editada por la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca, a través del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal. Pino Suárez Sur núm. 1100, Col. Universidad, Toluca, México, C. P. 50130, Tel./Fax 2-12-34-16, 2-12-21-97, <http://normal3toluca.tripod.com/>, editorial3@gmail.com, normal3toluca@edugem.gob.mx. Editor responsable: José Antonio Mondragón Rosales. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo Núm. 04-2017-032116433900-102. Autorización Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal CE: 205/05/03/18. Este número se terminó de imprimir en diciembre de 2018, en los talleres gráficos de Universal GP, S. A. de C. V., ubicados en Ayuntamiento núm. 27, colonia Del Carmen, delegación Coyoacán, C. P. 04100, Ciudad de México. El tiraje consta de mil ejemplares.

Todos los artículos aquí incluidos fueron revisados y seleccionados bajo la modalidad de pares ciegos.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca.

Comité Científico Internacional

Miguel Ángel Sobrino Ordóñez
Investigador Tiempo Completo
Universidad Autónoma del Estado de México

Said Bahajin
Investigador Cátedra UNESCO
Embajador de la Universidad Jaume I, Castellón, España

Sofía Herrero Rico
Investigadora Cátedra UNESCO
Universidad Jaume I, Castellón, España

Gabriela Guillén Guerrero
Profesora Investigadora
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Marcela Duarte-Herrera
Profesora Investigadora
Universidad de Santiago de Cali, Colombia

Vanessa Corsetti Gonçalves Teixeira
Investigadora
Universidad Estadual Paulista, Brasil

Isabel María Álvarez
Investigadora
Ministerio de Educación de Argentina

Martha Liliana Arciniegas Sigüenza
Profesora Investigadora
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Comité Científico Nacional

Juan Bello Domínguez
Investigador

UPN-Ciudad de México

Rufo Estrada Solís
Investigador

Escuela Normal No. 3 de Toluca

Rubén González Mora
Investigador

Escuela Normal No. 3 de Toluca

David Manuel Arzola Franco

Investigador

CID-Chihuahua

María Esther Núñez Cabrero
Investigadora

BENM-Ciudad de México

Diana Magdalena Hernández Cruz
Asesora

DGEB-Estado de México

Fernando Carreto Bernal

Investigador

UAEM

Estado de México

Jesús Adolfo Trujillo Olguín

Investigador

UACH

Chihuahua

Jorge Servín Jiménez

Investigador

ISCEEM

Estado de México

Martha Ogilvie Meza Coello

Investigadora

Escuela Normal Rural Mactumatza-Chiapas

Arturo Barraza Macías

Investigador

UPN-Durango

María de la Luz Jiménez Lozano

Investigadora

UPN-Torreón

Irma Inés Neira Neaves

Investigadora

BECENE-San Luis Potosí

Marco Antonio Gamboa Robles

Investigador

Escuela Normal de Especialización-Sonora

Heriberto Prieto Zamudio

Profesor

Bachillerato, Puebla

Mario Eduardo Gómez Rivera

Investigador

DGEB, Estado de México

FOEM
FONDO EDITORIAL ESTADO DE
MÉXICO

latindex

Sistema Regional de Información en Línea para
Revistas Científicas de América Latina, el Caribe,
España y Portugal

Colaboradores

Mauricio Hardie Beuchot Puente

Filósofo y humanista mexicano, reconocido como uno de los principales pensadores contemporáneos de Iberoamérica. Es fundador de la propuesta llamada Hermenéutica Analógica. Investigador titular de tiempo completo del Instituto de Investigaciones Filológicas (IIFL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Desde 1990 es miembro de la Academia Mexicana de la Historia, de 1997 a la fecha es miembro de número en la Academia Mexicana de la Lengua y de 1999 a la fecha es miembro de la Academia Pontificia de Santo Tomás de Aquino. Es doctor honoris causa por la Universidad Anáhuac del Sur. Fundador del Seminario de Hermenéutica del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Investigador emérito de CONACyT, por mantener la categoría más alta del Sistema Nacional de Investigadores.

Caridad Hernández Pérez

Facultad de Educación Infantil en Cuba. Departamento de Educación Especial, Profesora. Jefa de la Disciplina Formación Pedagógica General. Coordinadora de Proyecto de Investigación: Inclusión y Atención Educativa a la Diversidad en la Educación Infantil Cubana. Retos para la formación del maestro.

Zenayda Esperanza Matos Machado

Facultad de Educación Infantil en Cuba. Departamento de Educación Especial, Profesora. Jefa de la Disciplina de Didácticas Especiales. Miembro del Proyecto de Investigación.

Celia Yunet Prado Lafita

Facultad de Educación Infantil en Cuba. Departamento de Educación Especial, Profesora. Investigadora de Neurodesarrollo del Proyecto de Investigación.

Juan Bello Domínguez

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Doctor en Sociología. UNAM. Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional / UNAM. Autor de artículos publicados en revistas y libros especializados sobre Educación Inclusiva, Educación Indígena y Educación Intercultural.

Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Doctora en Estudios Latinoamericanos. UNAM. Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional / UNAM. Autora de artículos publicados en revistas y libros especializados sobre Educación Inclusiva, Educación en Estudios Latinoamericanos y Educación Intercultural.

Leticia Carranza Peña

Doctora en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar; posgraduada en Gestión de Conflictos Educativos por la Universidad Oberta de Cataluña (UOC), en Barcelona, España; maestra en Educación para la Paz y maestra en Ciencias de la Educación. Con 29 años de servicio y supervisora escolar de la zona 009 de Bachillerato Tecnológico, en el Estado de México. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Articulista en diversas revistas.

Vianey Monroy Segundo

Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Reconocimiento del Perfil Deseable ProDEP 2015. Docente Investigadora en la Escuela Normal de Atlacomulco "Profesora Evangelina Alcántara Díaz". Labora en Educación Normal desde 2006. Las líneas de investigación que desarrolla son la Identidad Profesional y la Docencia Principiante.

Moisés Fuentes Flores

Licenciatura de Especialización de Normal Superior en español, Saltillo Coahuila, Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación y Humanidades en la Universidad Autónoma de Coahuila, forma parte del Cuerpo Académico de la Escuela Normal Oficial "Dora Madero". Docente investigador, asesor y director de tesis. Ha participado en diversos congresos.

Ana María Dávila Cuevas

Licenciatura en Educación Física, Escuela Normal Oficial "Dora Madero", Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación y Humanidades por la Universidad Autónoma de Coahuila. Integrante del Cuerpo Académico de la Escuela Normal Oficial "Dora Madero".

Francisco Enrique García López

Licenciatura y Maestría por el Instituto de Estudios Universitarios, A. C. Puebla. Coordinador de Planeación Institucional. Responsable del PROFEN 2009-2014, Organizador del primer y segundo Foro de Educación Normal del 2010-2012.

Sergio Hugo Hernández Belmonte

Licenciado en Educación Primaria. Maestro en Planeación Educativa y en Educación Básica. Doctorante en Investigación Educativa. Profesor Investigador en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

Coordinador del Colegio de Panorama Actual de la Educación Básica en México del Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria. Integrante del grupo de investigación Hermenéutica, Educación e Interculturalidad. Cuenta con diversos artículos referentes a la formación inicial del docente, tácticas y vivencias de los maestros de primaria y la construcción del objeto de estudio en la investigación cualitativa.

Félix Suárez

Poeta, ensayista y editor. Obtuvo el Premio Nacional de Literatura "José Fuentes Mares" (2017), el Premio Literatura Estado de México (2011), otorgado por trayectoria, la mención honorífica del Premio Nacional de Ensayo Literario "José Revueltas" (2004), el Premio Internacional de Poesía "Jaime Sabines" (1997), el Premio Nacional de Poesía Joven "Eliás Nandino" (1987), y la Presea Sor Juana Inés de la Cruz en Lingüística y Literatura (1984).

Su obra se encuentra incluida en más de una veintena de antologías colectivas, entre ellas, la *Antología general de la poesía mexicana*. Desde 2012 a la fecha, se desempeña como Miembro del Comité Técnico y Editor en Jefe del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal del Gobierno del Estado de México.

Ángel Rafael Espinosa y Montes

Profesor de carrera en el área de pedagogía, en la FES Aragón, titular de las unidades de conocimiento: Investigación Pedagógica y Epistemología y Pedagogía y de Iniciación a la Investigación Pedagógica en la Facultad de Filosofía y Letras. Docente-investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Integrante del seminario permanente de hermenéutica y educación con carácter internacional e interinstitucional, con sede en la UPN. Escribió en diversas revistas nacionales e internacionales, además de participar en libros siempre en torno a la educación; entre ellos, *Lecciones de epistemología*; *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas* y *Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, entre otros.

Índice

Editorial	4
La hermenéutica en la filosofía de la educación	8
Mauricio Hardie Beuchot Puente	
Necesidad de la formación del profesional en inclusión y la atención a la diversidad en la educación infantil	16
Caridad Hernández Pérez Zenayda Esperanza Matos Machado Celia Yunet Prado Lafita	
Educación inclusiva. Miradas distantes, pluralidad de voces	28
Juan Bello Domínguez Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla	
Paz liberadora desde la transformación de conflictos y la convivencialidad	48
Leticia Carranza Peña	
El reconocimiento en la constitución de las identidades profesionales. Solicitud o negación del otro	58
Vianey Monroy Segundo	
El maestro facilitador del aprendizaje y el desempeño académico en las jornadas de práctica docente	66
Moisés Fuentes Flore Ana María Dávila Cuevas Francisco Enrique García López	
Tácticas docentes para la apropiación de la Reforma Integral de la Educación Básica	76
Sergio Hugo Hernández Belmonte	
Poesía	87
Félix Suárez Ángel Rafael Espinosa y Montes	
Reseñas	90
Fondo Editorial de Estado de México	
Políticas Editoriales	92



Editorial

Uno de los objetivos de la revista *Temachtiani* es reflexionar en torno a los retos actuales que interpelan el ser y quehacer docente. Realidad y persona son los dos grandes desafíos a los que se enfrenta todo docente, dado que su formación permanente, la práctica educativa, la gestión escolar, los ambientes de aprendizaje, la pedagogía, la neurociencia y la psicología, en general, siempre se ven interpelados y fundamentados por la noción que se tiene de realidad y persona.

El filósofo Xavier Zubiri no se equivoca al referir que el ser humano es un animal de realidades; es decir, vive en medio de una realidad múltiple que está en constante transformación: realidad social, política, económica, cultural, artística, científica, filosófica, humana, etc. Realidades que el ser humano ha creado para dar sentido a la vida y al mundo, para orientar su actuar y su propio ser. Somos en la realidad y buscamos transformarla para vivir en bienestar, paz, justicia, fraternidad y bien común.

Desde hace tiempo se habla de una realidad posmoderna, era del vacío o líquida como le gusta llamarle a G. Lipovetsky y Z. Bauman; una época anclada en el relativismo, el pensamiento débil, la deconstrucción, el escepticismo, materialismo, narcisismo, lo digital, la globalización, etc. Que desde una visión sin juicios morales es un reto y desafío, no sólo para su estudio, sino para aprender a vivir en esta realidad. A esto, añadirle la experiencia de una realidad lacerante: pobreza, guerra, injusticia social y económica, marginación y la poca tolerancia para la diversidad. Una realidad contradictoria y confusa. Y en medio de toda esta complejidad aparece la persona o el sujeto, que se hace, crece, se forma y busca no sólo adaptarse a su época, sino que tiene el hambre y la sed de transformarla para vivir en plenitud.

La educación busca el ideal de transformación de la persona y la realidad en la que vive, no puede perder su carácter liberador, es un medio ideal para hacer estallar lo que Walter Benjamin llama el *continuum* de la historia, aquello que impide al hombre alcanzar su plenitud y la promoción de los derechos humanos; por eso la educación le forma con todo lo que es, dado que el ser humano no es unívoco o unidimensional, sino es un ser plural; no sólo le define la razón, la inteligencia o el pensamiento, sino también es imaginación, afecto, pasión, voluntad, libertad, creatividad, sentimiento, abierto a los demás, al mundo natural. Las ofertas educativas que se han denominado integrales, deben responder a la formación de todas las dimensiones humanas que conforman a la persona, no privilegiar unas más que otras, porque el ser humano no puede renunciar a nada de lo que él es, porque con ello: vive y da sentido a su realidad.

La educación no sólo capacita al ser humano para que ame el saber y sea generador de ciencia, sino le forma para comprenderse a sí mismo y encuentre respuestas a sus interrogantes. Se forma para elegir lo que quiere ser y hacer, tomar decisiones en cuanto a su persona y entorno, relacionarse con los demás, buscar el bien común, asumirse como diferente respetando los derechos de los demás, así como buscar el progreso y desarrollo científico. Por eso realidad y persona son los desafíos para el docente, y si todo hecho educativo no toma en consideración ambas cuestiones, carece completamente de significatividad en la vida del educando, o sólo quedan como propuestas abstractas y sin sentido. La educación debe decir algo en la vida del ser humano.

El número 25 de la revista *Temachtiani* centra su eje temático en herramientas de apoyo que son fundamentales en la formación docente y la práctica educativa, no como fin en sí mismo, sino con el propósito de enriquecer la visión de la realidad y el ser de los estudiantes; por ello, se reflexiona en torno a la aplicación de la herme-

néutica analógica en el tema de las virtudes, porque como le gusta decir al filósofo Mauricio Beuchot, la educación necesita de un formador que sea ícono de virtudes, porque busca un equilibrio entre el decir y el mostrar, y como la analogía se inclina por su naturaleza más a la diferencia, la enseñanza de la ética radica en el mostrar, en las acciones, no en el exceso de palabras, argumentos o teorías. Y es que las virtudes forman en el ser de la persona, en lo humano, base para todo tipo de formación. No basta educar para hacer cosas, saber cosas, o convivir, sino para ser, para actuar en una realidad social que demanda de decisiones en favor de la vida, del otro, de la inclusión, la opción por las diferencias, la equidad de género, de una transformación del entorno, y eso sólo lo hace la persona con un juicio práctico.

Trascendente es que *Temachtiani* siempre se ha preocupado por el tema de inclusión y convivencia; y en este número no podría ser la excepción; se presenta un análisis de la propuesta de la ONU sobre educación de calidad e inclusión desde la realidad educativa que se vive en Cuba, sobre todo enfocada en la formación inicial de los futuros docentes, que presenta Caridad Hernández, Zenayda Matos y Celia Prado. Desde nuestra realidad mexicana, Juan Bello y Mariana Aguilar reflexionan en torno a los retos y desafíos que tiene la educación inclusiva e intercultural hoy en día, nos invitan a replantear la política educativa imperante en nuestro país, para poder hablar con seriedad y coherencia de una propuesta pedagógica atenta a las diferencias, la diversidad, la multiculturalidad, la otredad, el respeto y la promoción de los derechos humanos que tanto nos hace falta. De ahí fundamental la invitación de Leticia Carranza en concebir la escuela como un entorno de paz, que suscite la convivencialidad, y así, el ser y actuar de los agentes educativos se transforme en un estilo de vida, un *ethos* en la relación docentes-alumnos, alumnos-alumnos; con la finalidad de romper todas las barreras que impiden construir escuelas inclusivas, armónicas y pacíficas.

Además, se presentan artículos del resultado de ponencias presentadas en el 1er. Congreso Nacional Formación Docente y Práctica Educativa: Retos y Perspectivas, durante los días 6, 7 y 8 de junio del 2018 en las instalaciones de la Escuela Normal No. 3 de Toluca. Dichas aportaciones ofrecen líneas de acción a los docentes para revitalizar la intervención docente y generar condiciones favorables en el aula. Vianey Monroy realiza un excelente trabajo hermenéutico, aplicando el pensamiento de Ricoeur sobre la constitución de identidades en el ámbito educativo. Moisés Fuentes, Ana María Dávila y Francisco García reflexionan en torno al maestro como facilitador del aprendizaje y el desempeño académico en las jornadas de práctica docente, con énfasis en lo fundamental qué es para una institución educativa apostar por el trabajo colaborativo. Moisés Fuentes asume como un desafío la Reforma Educativa del 2018 y ve la necesidad de generar tácticas docentes para la apropiación de la Reforma Integral de Educación Básica, sin olvidar sus límites y alcances de la misma. Mención aparte tiene la bella poesía de dos eminentes personalidades: Félix Suárez y Ángel Rafael Espinosa y Montes.

Temachtiani, a partir del número 26, vivirá una transformación o cambio de época, apostará por darle una identidad científica y académica más rigurosa, que la empodere como una revista que aporta al estado del arte en el tema de educación; ser vanguardista e innovadora. La Escuela Normal No. 3 de Toluca del Estado de México abre sus horizontes para que su revista trascienda en la vida académica de los docentes, investigadores y docentes en formación. Agradecemos al Fondo Editorial del Estado de México el apoyo y confianza que tienen a la revista. El trabajo colaborativo de ambas instituciones ha logrado una calidad y garantía editorial de primer nivel.



Icaro V
Linograbado



Renovable

Linograbado

La hermenéutica en la filosofía de la educación

Mauricio Hardie Beuchot Puente
mbeuchot59@gmail.com

Sumario

Introducción

El concepto de virtud retorna a la pedagogía

La retórica como arte didáctica

La hermenéutica analógica

en la pedagogía

Conclusión

Resumen

En el estado del arte de la filosofía de la educación, el tema de las virtudes éticas vuelve a retornar, si en el humanismo y la paideia griega fue un elemento fundamental para la formación del ser humano, hoy, la pedagogía retoma el tema de la virtud, especialmente la phronesis; de ahí que la hermenéutica analógica sea el instrumento idóneo para dar equilibrio a la rigidez y al relativismo excesivo del actuar.

Palabras clave: *filosofía de la educación, ética, virtud, phronesis, hermenéutica analógica*

Summary

Introduction

The concept of virtue returns to pedagogy

Rhetoric as a didactic art

Analogical hermeneutics

in pedagogy

Conclusion

Abstract

In the state of the art of the philosophy of education, the issue of ethical virtues returns, if in Humanism and the Greek paideia it was a vital element for the education of any human being, today, pedagogy retakes the subject of virtue, especially that of phronesis; hence analogical hermeneutics is the ideal instrument to bring balance between rigidity and excessive relativism of acting.

Keywords: *philosophy of education, ethics, virtue, phronesis, analogical hermeneutics*

Introducción

En este trabajo quisiera conectar la filosofía de la educación con la hermenéutica; más concretamente, con una hermenéutica analógica. Esta herramienta conceptual tiene como elemento fundamental la idea de la analogía, que es lo mismo que proporción, ya que el *ana-logon* es el que tiene un equilibrio proporcional. Y en ese equilibrio proporcional consisten las virtudes, sobre todo las éticas o morales, pero también las epistémicas o intelectuales. Por eso hablaré primero del retorno de la noción de virtud en la pedagogía actual, pues la literatura más reciente de filosofía de la educación, sobre todo en la línea de la filosofía analítica, acusa una presencia de la noción de virtud que antes se antojaba imposible.

Esa pedagogía en virtudes puede verse beneficiada por la hermenéutica, que, sobre todo después de Gadamer, se ha colocado en la línea de la virtud tal como era entendida en la Grecia clásica. Implica la noción de proporción, la cual en griego era analogía, por lo que deseo hablar de una hermenéutica analógica, precisamente, que puede ser un buen apoyo y complemento para esa pedagogía. Comienzo, pues, primero, con la inesperada presencia de la noción de virtud entre nosotros, en la filosofía de la educación más reciente, pero que proviene de la Antigüedad clásica.

El concepto de virtud retorna a la pedagogía

Recordemos que en la Grecia clásica se concebía la educación como formación de virtudes (Beuchot, 1998 p15). Éstas eran hábitos que servían al hombre para moverse tanto en la vida práctica como

en la teórica. Por eso había virtudes éticas, como la templanza, la fortaleza y la justicia, y virtudes teóricas, como el arte, la prudencia, la inteligencia, la ciencia y la sabiduría. La más central era la prudencia, la cual era una virtud teórica, pero concernida con la vida práctica, y ella era como el modelo de todas las demás.

El arte o *techne* daba reglas de procedimiento, para hacer bien lo que se hace o fabrica. La prudencia o *phrónesis* dirigía el actuar moral, y se distinguía del arte en que no tenía reglas, daba una especie de sensibilidad para actuar adecuadamente. Y se distinguía de la inteligencia en que versaba sobre lo particular y mudable, mientras que la inteligencia versaba sobre lo universal y estable: los principios. La ciencia no hacía otra cosa que aplicar esos principios para obtener deducciones en un campo específico, en un área científica, como la medicina o la matemática. Y la sabiduría era el conocimiento por los principios más altos y por las inferencias más rigurosas, de modo que conjuntaba en sí misma el intelecto y la ciencia; de la primera tenía el captar principios, los más elevados, y de la segunda tenía el hacer deducciones, las más exactas.

Pues bien, la idea de virtud vuelve en la actualidad, y no sólo en la ética, sino en la filosofía de la ciencia y en la filosofía de la educación. Sobre todo en la línea de la filosofía analítica, por ejemplo en el caso de David Carr (Carr, 1991); pero también en la línea de la hermenéutica, gracias a Hans-Georg Gadamer, el gran hermeneuta de los últimos tiempos, quien estudió mucho a los griegos, como gran filólogo clásico que fue, además de filósofo y discípulo de Heidegger (H.-G. Gadamer, 1977, p. 51). Es la misma hermenéutica reciente la que ha traído una vez más la noción de virtud a la filosofía, y no puede estar exenta de ello la filosofía de la educación.

Por lo demás, en la Grecia clásica se colocaba la educación superior en torno a dos disciplinas: la retórica y la filosofía (Maurro, 1998, p. 272). Había pugnas entre ellas, o más bien, entre rhetores y filósofos, pero lograron algunos acuerdos, sobre todo el que se debe a Aristóteles, según Cicerón, a saber, que la retórica se nutre de la filosofía, la retórica es como el vehículo y la filosofía como el contenido. O, parodiando la célebre frase de Kant, la filosofía sin retórica es ciega, pero la retórica sin filosofía es vacía.

Así, pues, según Aristóteles, la retórica debe estar de acuerdo con la filosofía, como instrumento que es de esta segunda. Es el instrumento para darle repercusión, capacidad suasoria. Pero hay algo en el que ambas coinciden, y eso nos hace ver que allí se encuentra el objeto principal de la educación, a saber, la formación del juicio. En otras palabras, es la formación del criterio, pues enjuiciar es, en griego, *krínein*, del que viene criterio, y esto es lo que posibilita una actitud crítica, culmen e ideal de toda educación.

En cuanto a la filosofía, ella tenía por sobre todo el cometido de brindar *phrónesis* y *sofía*, esto es, prudencia y sabiduría. Y en ambos casos se trataba de la formación del juicio. En la razón práctica, el juicio prudencial o *phronético*; en la razón teórica, el juicio sapiencial. E incluso había ocasiones en que se manejaba una analogía entre ambos juicios: el juicio prudencial era a la razón práctica lo que el sapiencial a la teórica.

Así pues, la finalidad prioritaria era formar en la *phrónesis*. La prudencia, como lo hace ver Aristóteles, es la sabiduría de lo concreto, particular y contingente, al modo como la sabiduría lo es de lo abstracto, universal y atemporal (Aristóteles, 1983). Por eso la prudencia corresponde a la ética y la sabiduría a la metafísica.

Pues bien, la *phrónesis* enseña cómo comportarse en el caso concreto, en el momento preciso. Tiene incluso que ver con el tiempo, pues depende del *kairós*, del momento oportuno, de la oportunidad u ocasión, sin la cual todo se cae. Es el saber de los medios. Del medio proporcional en el que consiste la virtud, por eso la prudencia era la puerta y llave de las virtudes; sin ella no se podía concebir a alguien como virtuoso. Pero también era el saber de los medios con respecto a fines, para conseguir objetivos. Eran los medios que nos proporcionaban los fines, o que hacían la acción proporcional o conducente a dichos objetivos. Por eso tenía el esquema del silogismo práctico.

Tan importante era la *phrónesis* o prudencia, que marcaba la adultez del individuo. De acuerdo a la prudencia que se conseguía, era la madurez o el crecimiento que se había alcanzado.

Ahora bien, la prudencia no se podía enseñar con reglas ni con recetas. Si acaso con algunos principios. El propio Aristóteles, en el cap. 5 del libro VI de la *Ética a Nicómaco*, se dedica a dar ejemplos de lo que hacen los *phrónimoi*, los prudentes. Como indicando que sólo se puede aprender con algunos principios generales, y, sobre todo, con ejemplos, paradigmas o modelos, y con mucho ejercicio. Y acaba definiéndola así: “No queda, pues, sino que la prudencia sea un hábito práctico verdadero, acompañado de razón, sobre las cosas buenas y malas para el hombre” (Aristoteles, 1983, VI, 5, 1140b 6-8). Por eso requiere de la deliberación, del sopesar los pros y los contras de la acción.

Sobre la idea de virtud, que ahora vuelve mucho a la literatura de filosofía de la educación, David Carr insiste en que a muchos pedagogos les causa problema el que no hay receta ni reglas para enseñarlas (Carr, 1991, pp. 8-9). Y los griegos siempre vieron las virtudes como algo que sólo se puede aprender atendiendo a ejemplos y haciendo mucho ejercicio, esto es, con modelos y con práctica.

Pero ahora ha llegado a darse esto hasta en la filosofía de la ciencia. Ya no se considera la ciencia como un conjunto de enunciados, sino como un conjunto de prácticas. Es el legado de Wittgenstein, que recogen Thomas Kuhn y sus seguidores. Wittgenstein deja el concepto de paradigma (L. Wittgenstein, 1988, § 50 ss.). Todo se aprende siguiendo un paradigma y buscando con él parecidos de familia. Así, un paradigma científico es un autor muy seguido en determinado tiempo (a través de su manual, como los Principia de Newton), y se trata de parecerse a él, de conseguir con él parecidos de familia (T. Kuhn, 1986, p. 34).

Por eso un discípulo de Wittgenstein, Gilbert Ryle, escribió un artículo genial

con la idea de que la virtud no se enseña, pero se aprende, en el sentido de que no se pueden dar reglas ni recetas para ello, pero sí aprenderla por medio de paradigmas y ejercicio, es decir, con la práctica (G. Ryle, 1982, pp. 402 ss.).

Esto se da tanto en el plano de la razón teórica como en el de la práctica. Ya vimos que en la práctica sucede esto; pero también en la teórica, ya que actualmente se habla de virtudes epistémicas, como lo hace Ernesto Sosa, de la Universidad de Brown (E. Sosa, 1992, pp. 251 ss.). Con él he discutido la potencialidad de estas virtudes epistémicas, según las cuales, primordialmente hay que enseñar al alumno actitudes como la parsimonia en la experimentación, la agudeza en la intuición o intelección y el rigor en la demostración, al paso que se le enseñan los contenidos científicos.

Volviendo a la razón práctica, si ella tenía la prudencia como instrumento principal, era el juicio prudencial el que se tenía que formar. Era como enseñar a hacer el silogismo práctico, en el que una premisa expresa la finalidad que se intenta, otra el medio que sirve para alcanzarla, y la conclusión es la curva de acción que se tiene que seguir para ello. Es decir, el término medio silogístico es aquí el medio para el fin, y el medio silogístico es el núcleo o pivote del argumento en cuestión.

La retórica como arte didáctica

En este punto de la prudencia era donde la retórica coincidía con la filosofía, ya que la filosofía tenía como cometido enseñar tanto virtudes epistémicas como virtudes éticas. Pero sobre todo las éticas, pues sin ellas se desquiciaba el saber y también la praxis, principalmente la política.

En efecto, la *phrónesis* tenía como partes la deliberación (*buleusis*) y la decisión o consejo (*prohairesis*), que era el juicio prudencial. De hecho, Aristóteles dice: “Y, así, podría decirse en general

que el prudente es el que sabe deliberar” (Aristóteles, VI, 5, 1140a31-32). Pues la deliberación consistía en sopesar los pros y los contras de los medios para la acción, hasta determinar el o los que fueran más conducentes al fin. Esto se hacía en la ética, en el derecho y en lo militar, por ejemplo. El buen estratega era un militar prudente, el buen jurista era jurisprudente, y el buen filósofo tenía prudencia ética, al modo como había una prudencia del gobernante y otra del súbdito, etcétera.

Y la deliberación, así como era una parte de la prudencia, también era una especie de la retórica. Precisamente aquella que enseñaba a encontrar buenos argumentos para señalar los pros y los contras de algo, y poder elegir lo mejor. Sobre todo en lo tocante a la sociedad.

Siempre se llegaba a un juicio. Este juicio prudencial era difícil, porque se construía sin reglas, casi sin conceptos, más bien con el tacto y la fineza. Hannah Arendt dice que tal juicio prudencial aristotélico coincide con el juicio reflexionante de Kant, precisamente en la Crítica del juicio, sólo que el gran filósofo alemán lo refiere a la estética, en la que el juicio de gusto no tiene concepto, pero tiene que coincidir con lo que es la belleza, la cual gusta a la generalidad o a la mayoría. Pero Hannah Arendt dice que es aplicable a la política, pues en ella no siempre tenemos claro lo que se ha de hacer para conseguir el bien común (H. Arendt, 1993, p. 221). Es algo que vemos en el juicio reflexivo de ese otro gran filósofo político que fue John Rawls.

La educación del ciudadano residía en el aprendizaje de la deliberación. Era ciudadano el capaz de deliberar, para elegir a alguien para los puestos, o para ser elegido con vistas a ejercer un puesto él mismo. Por eso vemos que la retórica griega nace en Sicilia, hacia el 485 a.C., después de la tiranía de Gelón y Hierón, esto es, cuando hay democracia y se puede dialogar con argumentos. Porque sólo en la democracia tiene sentido hacerlo (R. Barthes, 1982, p. 12). En la tiranía no hay diálogo ni discusión; tampoco argu-

mentos, o sólo uno: la imposición por la fuerza: “Porque yo mando”.

Era tan trascendente esto, que por eso Sócrates, Platón y Aristóteles se opusieron a los sofistas, que fueron quienes enseñaban la retórica como un medio de seducción, casi de engaño. La retórica se debía transmitir, pues, no para dar un instrumento de pesca, de seducción, para que los demás mordieran el anzuelo, sino para buscar la verdad. Ésa era la diferencia entre la retórica sofística y la socrática.

Con ello se nos manifiesta que la *phrónesis* tenía que cultivar en el ser humano la fineza o sutileza, el esprit de finesse al que se refería Pascal, distinto del esprit de géométrie. En Giambattista Vico era su oposición a la crítica cartesiana y su defensa de la tópica clásica (M. Beuchot, 2009, pp. 327 ss.). Y con ello podemos entender por qué Hans-Georg Gadamer, el gran hermeneuta moderno, haya pensado que la virtud de la hermenéutica es la sutileza, la subtilitas.

Pero también se comprende que el propio Gadamer haya sostenido que la *phrónesis* o prudencia es el modelo o esquema de la hermenéutica misma (H. G. Gadamer, 1994, p. 317). Uno se preguntaría qué tiene que ver la *phrónesis*, que es una virtud ética, con la hermenéutica, que es la disciplina de la interpretación de textos. Pero sí tienen que ver, tienen parecidos y correspondencias, ya que la *phrónesis* es la sabiduría de lo concreto, particular y contingente, y eso no es sino tener sentido del contexto, de la situación y de la oportunidad, del caso.

Esto se ve en el jurista, que aplica la ley, la cual es general, al caso, que es particular, y tiene que ajustar la ley al caso, sin cometer injusticia. Por eso requiere de la prudencia, de la jurisprudencia, para tener tino al aplicar la ley, sobre todo cuando hay lagunas. Y hasta se hablaba de otra virtud, la epiqueya o equidad, que es la habilidad de aplicar la ley al caso sin lastimar, sino procurando el bien de todos.

Tanto en el caso del derecho, en el que se da la prudencia legislativa, como en el caso del gobierno, que tiene la prudencia del gobernante y la del gobernado, y en el caso de la ética, que es la prudencia personal, en cuanto nos ayuda a movernos en comunidad, se trata siempre de la prudencia como lo que hace que se pueda decir de alguien que está formado, que tiene madurez, que ha logrado ser un ciudadano.

La hermenéutica analógica en la pedagogía

Si la *phrónesis*, que hemos tratado de describir, es el modelo de la hermenéutica, ésta requiere de la analogía. En efecto, la *phrónesis* es proporción, tanto la proporción que es el término medio de las acciones como el saber proporcionar los medios a los fines. Y la proporción se dice en griego analogía, por lo cual la analogía es elemento primordial en la *phrónesis* y, por lo mismo, en la hermenéutica. Se tiene que buscar una hermenéutica analógica como la más adecuada para la educación (M. Beuchot, 2007, pp. 91 ss.).

La analogía, que los latinos tradujeron como *proportio*, no es la mera semejanza, que eso es muy trivial, sino el sentido de la proporción, el saber proporcionar las acciones a las situaciones y los medios a los fines. Es lo que se busca con la deliberación, que tocaba a la retórica, pues para ello no se da una lógica formal estricta, sino una teoría de la argumentación tópica, como supo verlo ese gran hermeneuta, educador y filósofo que fue Vico, no en balde profesor de retórica en la Universidad de Nápoles. El objetivo de la educación es formar el juicio, el criterio, esto es, enseñar a deliberar. Y esto es un ejercicio proporcional, analógico.

La analogía se coloca entre dos extremos, que son extremos muchas veces viciosos, y que hay que evitar si queremos alcanzar la virtud. Uno es el de la univocidad, de la exactitud absoluta, que solamente puede pensarse

como ideal regulativo, muchas veces inalcanzable, solamente orientador. El otro es el de la equivocidad, que llega a un relativismo tan excesivo, que nos derrumba y nos hunde en el escepticismo.

En cambio, la analogía intenta sacar lo mejor de ambos extremos. De la univocidad, trata de rescatar el afán de rigor, pero quitando la pretensión de rigidez excesiva. Y de la equivocidad, trata de rescatar la apertura, pero eludiendo el desplome en el relativismo excesivo. Es una postura intermedia y moderada, incluso mediadora, en una dialéctica frágil pero suficiente.

Una hermenéutica analógica se inclina más a la equivocidad que a la univocidad. Por eso se preocupa por privilegiar las diferencias, pero sin caer en la diferencia absoluta de algunos posmodernos. No renuncia a la exactitud, pero la mira de manera sólo tendencial, sabiendo que nunca se alcanza plenamente en el ámbito de las ciencias humanas o sociales (M. Beuchot, 2009, pp. 31 ss.).

Y con esto es la que mejor sirve a la filosofía de la educación, ya que nos hace pensar en una pedagogía que no se extralimita en la enseñanza científica y tecnócrata de los contenidos sin orden sintético, sino que da cabida a la enseñanza de lo humano, sobre todo de la ética, a través del cultivo de la *phrónesis*, del juicio prudencial.

Continuamente encontramos, pues, que la educación tiene como fin sacar (*educere*) del alumno la capacidad de juicio, tanto teórico como práctico. Se tiene que centrar en la formación del juicio, en la construcción del criterio. Como hemos dicho, juicio es en griego *krísis*, de donde viene criterio, y es el que permite ejercer la crítica. Porque es la única forma en que podemos promover una educación crítica, sobre todo en la educación superior, y pienso singularmente en la filosófica, por mi experiencia, ya larga, como profesor de filosofía.

Una hermenéutica analógica nos lleva a educar el juicio, a formar el cri-

terio en los alumnos. Ya de suyo la hermenéutica tiene que ver con el juicio. El *Peri hermeneias*, de Aristóteles, se traducía como “Tratado del juicio” o “del enunciado”, y abarcaba el circuito comunicativo completo, de emisión y recepción, y en ambos nos comunicamos con juicios. La pregunta es un prospecto de juicio, y la respuesta a ella es el juicio que se anda buscando. Y también se traducía como “De la interpretación”, porque el juicio interpretativo es propio de la hermenéutica.

Y el juicio es otra proporción, otra analogía, ya que se trata de proporcionar o concordar el predicado con el sujeto, hacer bien la atribución, de modo que el juicio sea verdadero. En eso consiste la formación del juicio, el normar el criterio, para que se obtengan juicios apropiados, tanto respecto de la razón teórica como de la razón práctica. Sólo así se podrá cultivar una apropiada actitud crítica en el estudiante, pues toda crítica se ejerce de acuerdo a algún criterio.

Por eso vemos renacer la educación como formación de virtudes. Ya no se trata de llenar a los alumnos con un montón de contenidos, como si fueran sacos o vasijas. Las virtudes dan a esos contenidos la coherencia y sistematicidad que los hace útiles y adecuados. La virtud es, en efecto, hábito, y es conocimiento hecho cualidad de quien lo posee y lo ejerce. Mas para ello se tiene que practicar y ejercitar. La virtud es la que hace que el conocimiento se haga connatural al hombre que lo tiene, y de esta manera lo puede ejercitar con la naturalidad que es propia de lo que está bien asimilado y, además, es significativo. Sólo así podremos dar una educación significativa para el hombre. Sólo entonces tendrá sentido.

Mas las virtudes no se enseñan con recetas, ni tienen reglas fijas. Tienen principios. Se adquieren siguiendo modelos, imitando paradigmas, y ejercitando el saber más allá del mero aprendizaje de conocimientos inertes, con la praxis. Se hace vida del ser humano, lo dinamiza para que pueda ejercer. Pero se adquie-

re con la imitación y el ejercicio práctico. Esto desespera a muchos educadores o pedagogos, que están acostumbrados a cierto conductismo simplista y a los rechetarios mecanicistas.

Aquí se trata de buscar la integración del conocimiento en el hombre, de manera dinámica y viva, como un organismo, aunque sin llegar al organicismo de los románticos. Por eso se requiere de una hermenéutica analógica, para que evite el univocismo de los que todavía pretenden enseñar de manera mecánica pero sin sentido, de forma no significativa; pero también para evitar el equivocismo de los que ahora pretenden enseñar de manera puramente intuitiva. Si esto último es característico del romanticismo, lo otro es peculiar del positivismo. Una educación romántica, organicista, equívoca, es tan inaceptable como una meramente positivista, mecanicista, unívoca. Ambas nacen muertas, y lo que es peor, matan al hombre, porque lo privan de educación, que es la formación de hábitos o virtudes, y el hábito es una segunda naturaleza.

Hay, pues, en la formación de virtudes, tal como aquí se propone, un procedimiento icónico, es decir, que procede por modelos o paradigmas. Si en la filosofía de la ciencia más reciente se ha usado la noción de paradigmas, y se ha procedido por imitación de los mismos, y se considera que es la manera de formar científicos, mucho más debe acogerse esto en la filosofía de la educación, que en ese punto encuentra un nexo estrecho con la ciencia misma. La epistemología, gnoseología o teoría del conocimiento es la que debe guiar al pedagogo o educador, en cuanto que educar es enseñar a adquirir el conocimiento. Y, si no se conoce la dinámica del conocer, mal se la podrá reproducir en el alumno y llevarlo a él mismo al conocimiento.

El pedagogo tiene que ser un epistemólogo, conocer la teoría del conocimiento. Y ésta está basada en el juicio. Es algo que supo ver muy bien Kant, quien en su *Crítica del juicio* salvó lo que quedaba después de la *Crítica de la razón*

pura o teórica y de la Crítica de la razón práctica. Aquí sólo he querido insistir en algo que era sabido desde la Antigüedad. Si el maestro quiere enseñar bien, tiene que poseer la teoría del conocer, la gnoseología o epistemología, para poder reproducir en el alumno el conocimiento que ha producido en sí mismo.

Conclusión

Con base en lo anterior, vemos cómo la educación ha tenido desde la Antigüedad como propósito la formación del juicio, el normar el criterio, para que se pueda dar en el estudiante una actitud crítica conveniente. De hecho, toda la crítica del conocimiento o gnoseología se ordena al juicio, el juicio es el núcleo. Pues los conceptos se ordenan a la composición del juicio, y los argumentos no son otra cosa que concatenaciones de juicios dispuestos de tal manera que de unos se sigan por inferencia los otros. El juicio ponderado o proporcionado es lo que constituye el núcleo de la teoría del conocimiento y,

por lo mismo, es la clave de la pedagogía y de la filosofía de la educación.

Y en esto puede ayudar la hermenéutica; pero tiene que ser en forma de hermenéutica analógica, pues la hermenéutica es teoría del juicio, como lo fue el *Peri hermeneias* de Aristóteles; pero también requiere de la proporción, en la cual consiste la analogía. Ella enseña a ser proporcionados. Es, también lo que tiene por cometido la *phrónesis* o prudencia, la cual se basa en el equilibrio proporcional, esto es, en la proporción, la cual se dice en griego *analogía*. La *phrónesis* es, según Gadamer, el modelo o esquema de la hermenéutica; y la *phrónesis* es proporción, la cual, a su vez, es analogía, de todo lo cual nos resulta que tiene que llegarse a una hermenéutica analógica para que esto se realice. Es la garantía de que se va por buen camino, en la formación del juicio, en la construcción del criterio, que son los fines principales de la enseñanza y, por lo mismo, de la pedagogía y de una sana filosofía de la educación.

Referencias

- Arendt, Hannah, *Between Past and Future*, New York: Penguin Books, 1993.
- Aristóteles, *Ética nicomaquea*, México: UNAM, 1983.
- Barthes, Roland, *La antigua retórica*, Barcelona: Eds. Buenos Aires, 1982.
- Beuchot, Mauricio, "La formación de virtudes como paradigma analógico de educación", en *La Vasija*, n. 2 (1998), pp. 15-24.
- Beuchot, Mauricio, *Phrónesis, hermenéutica y analogía*, México: UNAM, 2007.
- Beuchot, Mauricio, "Aspectos de la retórica de Giambattista Vico", en H. Beristáin – G. Ramírez Vidal (comps.), *Ensayos sobre la tradición retórica*, México: UNAM, 2009, pp. 327-334.
- Beuchot, Mauricio, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*, México: UNAM-Itaca, 2009 (4a. ed.).
- Carr, David, *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*. London–New York: Routledge, 1991.
- Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método*, Salamanca: Sígueme, 1977.
- Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método II*, Salamanca: Sígueme, 1994.
- Kuhn, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, México: FCE, 1986 (7a. reimpr.).
- Marrou, Henri-Irenée, *Historia de la educación en la Antigüedad*, México: FCE, 1998 (2a. ed.).
- Ryle, Gilbert, "¿Puede enseñarse la virtud?", en R. F. Dearden, P. H. Hirst, R. S. Peters (comps.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Madrid: Narcea, 1982, pp. 402-414.
- Sosa, Ernesto, *Conocimiento y virtud intelectual*, México: FCE, 1992.
- Wittgenstein, Ludwig, *Investigaciones Filosóficas*, Barcelona: Crítica–México: UNAM, 1988.

Necesidad de la formación del profesional en inclusión y la atención a la diversidad en la educación infantil

Caridad Hernández Pérez
caridadhp@ucpejv.edu.cu

Zenayda Esperanza Matos Machado
zenaydaemm@ucpejv.edu.cu

Celia Yunet Prado Lafita
celiaypl@ucpejv.edu.cu

Sumario

Introducción
Desarrollo
Conclusión
Referencias

Resumen

La Agenda 2030 de las Naciones Unidas en el año 2015, impuso nuevos retos en el cumplimiento de un desarrollo sostenible de las naciones por una educación de calidad para todos, lo que genera elevadas exigencias a la formación del profesional de la educación infantil. Es necesario reflexionar en torno a las principales posiciones teóricas y conceptuales, históricas, actuales y futuras de la formación en la primera infancia en el abordaje de la complejidad de la inclusión y la atención a la diversidad, así como el diseño de una estrategia científico metodológica, psicopedagógica y didáctico-curricular que permita una educación de calidad para todos, ante el acelerado avance de la ciencia, la tecnología, los estudios de las neurociencias, la kinesología educativa, el diseño universal de aprendizaje que en manos de los maestros permitirá atender la diversidad de educandos con equidad e inclusión social y educativa.

Palabras clave: formación, inclusión, atención a la diversidad

Summary

Introduction
Body
Conclusion
Bibliography

Abstract

The 2030 Agenda of the United Nations, in 2015, imposed new challenges in achieving a sustainable development of nations, for a quality education for all; which generates high demands for the professional training for childhood education. It is necessary to reflect on the main theoretical, conceptual, historical, current and future positions of education in early childhood, on addressing the complexity of inclusion and attention to diversity, as well as on the design of a scientific- methodological, psychological-pedagogical, and didactic-curricular, that allows a quality education for all, in light of the rapid development of science, technology, neuroscience studies, educational kinesiology; the universal design of learning that in hands of teachers will permit to address the diversity of learners, with equity and social and educational inclusion.

Keywords: training, inclusion, attention to diversity

Introducción

La Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015), impuso nuevos retos a los gobiernos en el cumplimiento de un desarrollo sostenible. El objetivo 4 plantea una educación de calidad para todos. Esto significa inclusión, equidad y justicia social para cada uno de los educandos. Este planteamiento genera elevadas exigencias a la formación del profesional en la educación infantil, de ahí que las universidades sean las encargadas de brindar actualización cultural, tecnológica, científica y pedagógica a sus profesionales en formación de pregrado y posgrado.

En Cuba, la educación tiene un carácter universal e inclusivo a partir del año 1959, su actual concepción y perfeccionamiento es el resultado de la experiencia acumulada, de la ardua labor de capacitación y formación de los recursos humanos, en la misión de contribuir a la educación y formación integral de los educandos desde las primeras edades. La formación inicial y permanente se ha privilegiado a partir del momento en que Cuba optó por una sociedad educada, instruida, humanista, y hoy se eleva a planos superiores de una universidad más tecnológica, científica, más comprometida con el desarrollo social y personal (Díaz y Ferrer 2015; MES, 2018).

El abordaje de esta problemática lleva necesariamente una mirada hacia el trabajo de todos los actores sociales: instituciones, sociedad, familia, escuela, educadores, directivos; en su actuación y compromiso con la puesta en práctica de los resultados de su acción cotidiana, el apoyo de la ciencia, la educación y el desarrollo humano para afrontar con igualdad, inclusión y equidad una mejor vida para todos.

La dinámica en la evolución de los diferentes programas de formación, revelan las necesidades de lograr periodos más cortos, integrales, que los prepare desde lo personal y lo profesional, dominar las funciones básicas de su rol profesional y proyectarlas en su modo de ser, pensar y actuar (Ferrer, 2015). Hoy más que nunca es necesario profundizar en los núcleos teóricos, metodológicos y prácticos de la formación del maestro en temas de inclusión y la atención a la diversidad de los educandos, desde los resultados científico-tecnológicos de avanzada y su introducción en la educación integral de las nuevas generaciones, a partir del empoderamiento de los maestros como mediadores de este proceso.

El actual Tercer Perfeccionamiento (ICCP, 2018) pone de manifiesto la voluntad política, el desarrollo científico-pedagógico alcanzado en la formación de los recursos humanos, su concepción humanista, biopsicosocial del hombre, la unidad entre la instrucción y la educación, lo individual y lo grupal, el seguimiento al diagnóstico de los educandos, las familias, maestros, el encargo social que también otras instituciones sociales y educativas tienen con la creación de las mejores condiciones para el proceso de formación y desarrollo de la personalidad de los niños, desde una educación cada vez más inclusiva, equitativa y de justicia social.

Esto obliga a realizar un análisis de la educación desde la primera infancia en la compleja unidad biopsicosocial, la inclusión y la atención a la diversidad de educandos, lo que fortalece, consolida y resignifica las relaciones entre las categorías del neurodesarrollo infantil y el avance acelerado de la ciencia, la tecnología; en particular, los estudios de las neurociencias aplicadas a la educación, el diseño universal del aprendizaje y la introducción de estos resultados en la práctica social, en este caso en la formación de los profesionales de la educación infantil: preescolar, primaria y especial.

Estos temas convocan a la necesidad de perfeccionar la formación de los maestros en los avances de la ciencia inherente al objeto de su profesión y su responsabilidad con el desarrollo científico tecnológico de formar personas que contribuyan al mejoramiento de la sociedad. Se asumen estos análisis con un enfoque dialéctico, basado en la sistematización teórica y práctica de evidencias, la experiencia profesional en la formación, la docencia, investigaciones en proyectos, socialización en eventos y publicaciones nacionales e internacionales.

En adelante, se presenta el análisis de cuatro ideas esenciales referidas a posiciones teóricas y conceptuales, modelos, tendencias, recursos, apoyos de un alto valor teórico y metodológico para asumir y comprender el tema de la formación de los maestros en tiempos de inclusión educativa como una exigencia mundial de las Naciones Unidas en la actualidad y para la Revolución Cubana una exigencia de siempre.

Desarrollo

Las Naciones Unidas, han desarrollado iniciativas con el objetivo de sensibilizar a los países para que de manera formal se comprometan a brindar a sus pueblos una Educación para Todos, se ratifican

los planteamientos de: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Año internacional de los Impedidos (1981), el Programa de acción mundial para los impedidos (1982), la Convención sobre los derechos del niño (1989), las Normas Uniformes de la ONU

sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993), la Declaración de Salamanca (1994) y el Marco de Acción de Dakar (2000).

La Convención de los Derechos de las personas con discapacidad en el 2006 proclama que personas individuales requieren de soluciones individuales, razonables y adaptaciones ajustadas a la individualidad, necesidad de un modelo universal de aprendizaje, que dé acceso a todas y cada persona con y sin discapacidad. Las personas con discapacidad tienen derecho a los ajustes y la necesidad de buscar un diseño universal que dé respuestas a todos y a cada caso individual sin exclusión y se proponen acomodaciones razonables para el aprendizaje (*Whitney H. Rapp (2014) Universal Design for Learning in Action.; 100 Ways to Teach All Learners. Brookes Publishing Co, Baltimore.*)

El Informe de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI reclama a los sistemas educativos una mayor atención a los educandos, acorde a los diferentes modelos culturales, intelectuales y exige de los sistemas educativos, una mayor conjugación de esfuerzos para ajustar la respuesta educativa a estas concepciones humanistas, pedagógicas y didácticas existentes. La problemática de la atención a la diversidad tiene su base en la inclusión educativa, requiere un análisis obligado desde los procesos de formación del maestro en la educación infantil, elemento significativo para garantizar una formación integral.

Se torna tema obligado el debate entre la equidad, la igualdad, la calidad de la educación, los estudios investigativos en el pregrado y posgrado en las universidades con una mirada diferente. Las instituciones de la educación superior en sus procesos de formación de los profesionales de la educación infantil, tienen un elevado encargo social en la actualidad, primero en el mejoramiento humano, la persona; y luego, en los modos de actuación del profesional, para alcanzar una formación integral, capaz de contribuir con el proceso de media-

ción de la formación y desarrollo de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes en las instituciones educativas de preescolar, primaria y especial.

La formación inicial y permanente del maestro como profesional constituye una problemática de gran actualidad y relevancia nacional e internacional, para lograr los objetivos de la Agenda 2030 relacionados con una educación de calidad, en este marco, formación inicial resulta ser un periodo de suma importancia porque es donde se desarrollarán las bases del futuro desempeño del maestro, es el momento en que se enfrenta a las primeras experiencias sistematizadas en el aprendizaje de su rol como profesional competente, precisamente uno de los elementos son los conocimientos y habilidades para identificar las potencialidades y necesidades del neurodesarrollo de los niños.

En este periodo la formación debe estar orientada a lograr la integralidad del futuro profesional. De la relación armónica que se logre entre los saberes básicos que el estudiante debe integrar en su desempeño (conocer, hacer, convivir y ser) dependerá en una buena medida la calidad de la formación. Sin embargo, en la práctica se evidencian carencias de conocimientos, habilidades, dominio de procedimientos y de valores para comprender las concepciones del neurodesarrollo en una unidad biopsicosocial; emprender y solicitar las ayudas necesarias, detectar los factores de riesgo en el desarrollo, las alteraciones del desarrollo infantil, su evaluación e intervención, las orientaciones a la familia, al maestro, a la institución educativa.

El profesional de la educación es una figura imprescindible para alcanzar prácticas inclusivas, equitativas y de justicia social en el aula, la escuela y en su vínculo con la comunidad, lo que requiere de comprensión, preparación, compromiso, como protagonista de la realización y el éxito de cualquier proyecto educativo. Por tanto, la formación materializa la política educativa de cualquier sistema educativo y su calidad

dependerá del trabajo y de la formación de sus educandos; precisamente es ahí donde se garantiza una formación integral de este profesional, como persona, como mediador del desarrollo de sí mismo y de la personalidad de los otros.

Los estudios actuales, nacionales e internacionales, revelan resultados de un alto valor teórico y metodológico para el análisis y proyección de inclusión y atención educativa a la diversidad, desde la formación del maestro en el cumplimiento de los objetivos del desarrollo sostenible. Estos se relacionan con la heterogeneidad de la naturaleza humana, su diversidad, el ajuste de la respuesta educativa con intencionalidad; la planificación con un nivel de especialización para poder brindar a cada educando lo que requiere: la sistematicidad, la constancia e intensidad, el asesoramiento, la intervención, la cooperación, el seguimiento, la evaluación, la dirección del proceso y las relaciones dinámicas entre el sujeto que aprende y el maestro que enseña con respecto al resto de los componentes del proceso pedagógico (Hernández P.C, 2016).

A partir de lo anterior se destacan en estos estudios las investigaciones científicas que evidencian que el aprendizaje de los educandos está relacionado cada vez más con el acceso a la información, sus experiencias, vivencias y formas de hacerlo, de cómo se diseña, ejecuta y controlan cada uno de los procesos que acontecen en la escuela, significados por la necesidad de fundamentos biológicos, psicopedagógicos, metodológicos, didácticos, organizativos e higiénicos que conforman al proceso pedagógico.

La atención a la diversidad concibe la organización de todo el sistema de influencias educativas, a partir del fin y objetivos de cada nivel educativo, los recursos, apoyos y ayudas acorde a las necesidades, potencialidades y demandas de los educandos, así como las condiciones del contexto educativo, escolar y comunitario donde se encuentren estos, lo que puede significar un ajuste y reajuste de los componentes del proceso pedagógico.

La diversidad humana es parte de la propia naturaleza del hombre, sin embargo, la atención educativa a la diversidad tiene que ver con la manera de cómo el sistema de educación organiza y concibe este proceso dentro de la educación formal, para que de manera científica pueda responder a esta demanda social. Es un proceso que plantea elevadas exigencias a los sistemas políticos, económicos y sociales, constituye además fundamento de la inclusión educativa, en la medida que concreta en cada uno el acceso, la permanencia y el éxito en la educación (Ferrer, 2015, Hernández, 2016).

Al reconocer las diferencias de sexo, culturas, historias de vida, niveles de desarrollo, estilos de aprendizaje y formas de comportarse en los educandos, lo pone en el centro y relación con el resto de los componentes del proceso, también se reconocen las diferencias de los maestros y de los disímiles contextos donde se produce el proceso educativo, la situación social del desarrollo, la dinámica histórica de los sujetos, en coherencia con todo el sistema de influencias educativas, su accesibilidad en los educandos y la permanencia.

La accesibilidad concibe un sistema de elementos estrechamente vinculados a los métodos de enseñanza, al diseño de los locales, al uso de los múltiples medios, que permita desde el uso de variados medios por la escuela: diferentes opciones de aprendizaje para todos, acorde a las experiencias de la diversidad de educandos, las características específicas y la existencia de diferentes opciones para el aprendizaje. Esto requiere de maestros preparados, capaces de promover en la escuela un espacio para todos, una enseñanza y aprendizaje que alcance a cada uno de sus educandos, sin excluir, sin segregar.

Al respecto son significativos los análisis y reflexiones de investigadores y académicos en torno a la necesidad de incluir un diseño universal que perfeccione la escuela y los modos de actuación de sus participantes (familia, escuela y

comunidad), sin prejuicios, sin obstáculos en barreras físicas y psicológicas, que introduzca una didáctica flexible relacionada en todos los componentes del proceso pedagógico, los planes de estudio generales e individuales, el currículo específico y el sistema de apoyos necesarios (Degenhardt, 2018).

La formación inicial y permanente del maestro de la educación infantil prepara a los estudiantes para dirigir el proceso docente educativo de los educandos que asisten a la educación preescolar, primaria y especial, sin embargo hoy las exigencias a elevar la calidad de la educación más inclusiva, equitativa, acorde a la diversidad de los educandos, familias y maestros, hace énfasis en que este maestro de hoy y de mañana debe ser gestor de un proceso que sale del aula, de la escuela, e involucra a todos en la comunidad.

Ante estos planteamientos surge la necesidad de promover en el maestro la cultura de conocer sus límites, saber buscar ayudas, ofrecer las orientaciones necesarias a las familias, al aprendizaje de sus educandos, a tener disposición para movilizar los recursos en función del acceso al aprendizaje, a la vida de sus educandos. Esto se plasma en las investigaciones científicas de grupos de doctorantes de diferentes regiones del mundo y lleva a plantear que la preparación del maestro, su formación continua y permanente se encuentra en un proceso de desarrollo continuo, que debe contextualizarse al momento histórico concreto, que desde lo teórico y práctico privilegie la introducción de resultados científicos, nuevas herramientas y recursos para satisfacer las demandas sociales (Hernández y otros, 2016).

Los intentos por organizar una escuela que se estructure para todos, incluya y atienda a la diversidad ha pasado por diferentes modelos educativos en el mundo hasta la actualidad, algunos tienen su expresión en Cuba: el acompañamiento de un maestro general con un maestro especial (inclusivo, maestro de apoyo), la asistencia a determinados días en los

que se realizan las clases en determinados locales, con pequeños grupos, la conformación en la escuela regular de un grupo reducido de educandos que son atendidos por especialistas acorde a sus necesidades a partir de su solicitud y el otro que coexiste hoy, es el de educación especial para periodos cortos donde se potencien el desarrollo de determinados saberes, habilidades y luego transiten a la escuela básica.

Este modelo de educación especial se discute mucho si debe existir o no, si son utilizables en todo el tiempo o si debe ocurrir solo en un periodo de uno a dos años, donde se atienden algunas asignaturas, pero no a lo largo de la vida (Degenhardt, 2018). Precisamente, se constituye en una modalidad en Cuba, como una escuela que siempre ha sido inclusiva como lo es la concepción de la educación y la formación de los profesionales.

Esta modalidad reconocida como política educativa, se amplía su concepción inter y transdisciplinar y se asume como centro de recursos y apoyos para la atención a los niños, adolescentes y jóvenes con y sin discapacidad en todo el sistema educativo nacional. Cada vez más existen apoyos y ayudas para las personas con discapacidad, estos no son el fin de la rehabilitación, sino el medio para alcanzarlo; se trata de buscar cada vez más oportunidades que potencien su desarrollo integral, que se logre una verdadera inclusión para todos en la vida personal, familiar, cultural, económica y política.

La escuela de hoy y de mañana ante estas exigencias contará con un maestro, que tiene en el centro del proceso al maestro que enseña y el educando que aprende, está en vínculo estrecho con la administración y la dirección docente-metodológica, científica y académica; relaciones con especialistas e instituciones encargadas de atender las necesidades de salud, necesidades educativas y especiales como el talento, la discapacidad, los problemas de la conducta, las acciones terapéuticas, de rehabilitación. Un sinfín de relaciones

donde se establecen diversos vínculos estrechos con la escuela, otras instituciones responsables y comprometidas con la educación de las personas.

El maestro de hoy tanto de la escuela primaria como especial tiene una gran responsabilidad: asumir las exigencias de ambos modelos educativos. La sistematización teórica y práctica revela la necesidad de profundizar en la preparación de los maestros, desde su formación inicial y permanente, concepción y comprensión del neurodesarrollo infantil, la expresión de las variabilidades del desarrollo de cada niño, de las vías de acceso al aprendizaje, al conocimiento del mundo que le rodea, a la estimulación, la potenciación del sistema nervioso central con un marcado enfoque histórico-cultural, respecto a la neuroplasticidad del cerebro, la unidad de lo biológico y lo social, la zona de desarrollo próximo, entre otros, los cuales hoy a la luz de estas exigencias y el desarrollo de las neurociencias toman su real significación y tiene que ver precisamente con la unidad de análisis: el neurodesarrollo.

Los estudios de las neurociencias en Cuba (Convenio Institucional CNEURO-UCPEJV) hacen valiosas aportaciones a la educación infantil. En estos estudios se pudo determinar que entre un 5% y un 10% de los niños cubanos se encuentran afectados (Reigosa-Crespo y cols., 2012). Esto significa que, aproximadamente 250,000 niños entre 6 y 14 años en el país padecen estos trastornos con algún nivel de severidad. La existencia de alrededor de un cuarto de millón de niños cubanos en esta situación pone en riesgo el capital mental de nuestra nación, lo cual es condición necesaria para lograr el objetivo de una sociedad futura plena y basada en el conocimiento.

En el momento de la concepción de la vida del ser humano, continúa un profundo proyecto a desarrollar, en lo genético y lo social, donde se producirá una amplia gama de procesos que culmina con la construcción de una compleja estructura, el sistema nervioso, que alcanzará umbrales en el conocimiento y la conciencia,

el dominio de la palabra y el pensamiento, de sí y de los otros, su desarrollo dependerá de factores externos e internos.

Relacionar qué se ha investigado y conocido, pero sobre todo lo que se ha comprobado en estos últimos años y su aplicabilidad en la educación es una tarea ardua pero necesaria desde la formación, en las próximas décadas será absolutamente necesario este contenido en el ámbito de la pedagogía y de las prácticas educativas. Cada vez más se demuestra que el aprendizaje es un proceso que se da en el cerebro y sus subsistemas, por medio del cual se organiza la información sobre la realidad objetiva y subjetiva, externa e interna.

Al someter a investigación el concepto de neurodesarrollo se observa que su abordaje en diferentes Referenciass es diverso y polémico pues lo muestran desde una posición en la edad infantil, lo limitan en el desarrollo motriz del niño. El Libro Blanco de la atención temprana, (2000) ampliamente consultado, lo aborda como un proceso dinámico de interacción entre el organismo y el medio que da como resultado la maduración orgánica y funcional del sistema nervioso, el desarrollo de las funciones psíquicas y la estructuración de la personalidad.

Además otros como Cortese A (2010), en su material del diplomado internacional de Inteligencia Emocional plantea que el neurodesarrollo es algo más complejo que una recapitulación de la filogenia, es una recapitulación del cosmos, desde que la vida se inició en el planeta, los primeros átomos, el caldo primigenio que dio origen a todo ser viviente, las moléculas, el ADN, la complejidad del cerebro en los diferentes estadios evolutivos, la mente humana, todo responde a un orden cósmico, que se expresa en la inteligencia y sus infinitas potencialidades desde los organismos unicelulares hasta los sistemas más sofisticados que componen la naturaleza humana.

Las neurociencias educacionales en Cuba asumen el neurodesarrollo como los cambios que ocurren en el cerebro y

los sistemas sensoriales desde el nacimiento y a lo largo de la vida, por efecto de la maduración y la interacción con el medio, que se asocian y expresan en una amplia gama de conductas y capacidades adquiridas (Torres (2017). Otra mirada complementa cuando se destaca que este desarrollo puede ser normal o patológico en la persona durante sus primeros años de vida, en particular el desarrollo del sistema nervioso, que concluirá con la plena autonomía en la edad adulta (Mas, José, 2018).

Los autores anteriores coinciden en reconocer el papel de la unidad entre lo biológico y lo social para reconocer el papel que tiene el medio social en el desarrollo, las particularidades y la amplia gama de expresiones. El conocimiento de esta dinámica permite la comprensión de cómo los factores del medio modelan y modifican el cerebro y a su vez las implicaciones de los mismos en el desarrollo cognitivo. Estos estudios confirman la naturaleza de lo histórico-cultural del desarrollo humano. El maestro se convierte en un artesano que modela el cerebro de sus educandos, que desde la formación va tejiendo, diseñando, incorporando estos conocimientos, con una mirada intencional desde los componentes de la formación y los fundamentos de las disciplinas científicas que recibe (Prado, 2018).

El Centro de Neurociencias de Cuba ha venido trabajando en los últimos años en un Programa de Atención al Neurodesarrollo que incluye tanto las herramientas para la detección y evaluación como la metodología para la implementación del programa de modo que sea sostenible. El programa se organiza en tres fases: de pesquisa, de evaluación neuropsicológica y de intervención; los cuales de conjunto se han implicado en el proyecto, el análisis, modificaciones y preparación al maestro desde la escuela y la formación inicial y posgraduada (Proyecto de Investigación, 2018).

El maestro pasa muchas horas con el niño, lleva un registro de las dificultades y de las estrategias que ha

empleado con él, hayan sido exitosas o no. Tiene mucha información acerca de las fortalezas y debilidades de todos sus educandos. También en los maestros está la diversidad como son: el nivel de formación profesional, los años de experiencia y el estilo de trabajo con los niños. Muchas veces, el maestro que tiene mayor experiencia docente y mejor formación, demora más en reportar que su educando tiene problemas y debe ser atendido por otro profesional.

Lo anterior ocurre porque la mayoría de las veces no se proporciona al maestro la herramienta adecuada que le permita detectar tempranamente las conductas fácilmente observables en clase independientemente de la experiencia que tenga el maestro; en otras palabras, una herramienta que permita dirigir adecuadamente la observación del niño en clase, que le permita identificar los factores de riesgos en el aprendizaje y la conducta de sus educandos.

Estas investigaciones revelan cómo el maestro puede detectar con mucha precisión cuáles niños presentan dificultades y cuáles no, mediante las habilidades científicas investigativas que posee y que le permitan detectar aquellos signos de riesgo que se dan en el proceso de enseñanza- aprendizaje, desde la clase y las diversas actividades en que se pueden manifestar estas alteraciones (lectura, escritura, cálculo entre otros). Son significativos los cuestionarios de signos de riesgo de dificultades en el aprendizaje de todos sus alumnos.

Si bien es cierto que no son capaces de detectar los diferentes trastornos por la cantidad de signos de riesgo, lo más importante en esta etapa es que aparentemente existen pocas probabilidades de que un niño con riesgo de trastornos del aprendizaje pueda pasar inadvertido y confundirse a los ojos del maestro, con un niño de aprendizaje típico, porque la cantidad de signos de riesgo presente en estos dos grupos es muy diferente. Una vez identificados los educandos en riesgo, el sistema de atención al neurodesarrollo le proporciona al maestro una

guía de intervenciones que el maestro puede desarrollar en clases y que van dirigidas fundamentalmente a facilitar el acceso al currículo, explotar los recursos que tiene la situación grupal de clase y flexibilizar el ambiente de aprendizaje de ese niño.

Fase de Evaluación Neuropsicológica. Habitualmente en un programa de pesquisa temprana, los niños que presentan riesgo en la primera fase, pasan a una fase de confirmación o no de la presencia del trastorno, por lo que más que una fase de evaluación, se hace generalmente una fase de diagnóstico. Las herramientas de esta fase están dirigidas a obtener un perfil neurocognitivo de los niños que presentaron riesgo de trastornos del aprendizaje o riesgo de TDAH en la fase anterior. Para ello se emplea el enfoque de las neurociencias educacionales.

La evaluación neuropsicológica se realiza sobre algunas capacidades básicas seleccionadas según los siguientes principios: tienen circuitos neurales bien definidos y que han sido revelados por los estudios de neuroimágenes, una influencia demostrada en el aprendizaje escolar y son sensibles a la intervención. Como resultado de esta se le entrega al maestro la batería para la evaluación, las tareas que incluye y los procesos que evalúa (CNEURO, 2017).

Estos estudios le imponen retos y exigencias a la formación docente en la introducción de resultados científicos y tecnológicos en el currículo (en sus tres niveles: base, propio y optativo/electivo) y en los componentes de la formación. Para ello se ha trabajado en diferentes sesiones de capacitación conjunta entre los neurocientíficos e investigadores de las neurociencias educacionales y profesores del proyecto de investigación: “La inclusión y atención educativa a la diversidad. Un reto para la formación del profesional de la educación infantil”, adscrito en la Universidad de Ciencias Pedagógicas”.

Las acciones realizadas se concretan en: análisis en comisiones de

carrera de los planes de estudio, proyección y ejecución de programas del currículo propio, como el programa de potenciación del neurodesarrollo impartido en el cuarto año de las carreras de la educación infantil, creación de grupos científicos integrado por profesores y estudiantes, determinación de líneas de investigación que garantizan la profundización, actualización y la formación permanente en esta temática, análisis del criterio neurocognitivo en la concepción de la formación, de las estrategias curriculares, que promuevan la transversalidad, atención a las familias que asisten al laboratorio para la potenciación del neurodesarrollo de sus hijos, recursos didácticos que permiten al maestro particularizar la enseñanza de sus alumnos según la diversidad.

Esta sistematización permite revelar las posibilidades de integración curricular de estos estudios en el nuevo plan de estudio E de la educación superior, que se concretarían en los fundamentos neurocognitivos del diseño curricular en el tronco común en las carreras de educación preescolar, primaria y especial de la educación infantil (Cuba, 2018); los análisis críticos y reflexivos de las neurociencias a la educación, los seminarios de preparación e intercambio con científicos y profesores de la formación de la educación infantil. Estos análisis se respaldan y son avalados por la propia investigación y resultados de otros proyectos de investigación en el mundo y en Cuba (Calzadilla, 2017).

La no obligatoriedad de la modalidad de escuela especial precisa entonces la atención en la escuela primaria de educandos que pueden presentar dificultades para aprender o algún otro tipo de discapacidad. La necesidad de que el currículo contemple esta diversidad de educandos en el salón de clases debe ser un elemento prioritario y esta premisa debe estar concebida desde la planificación del sistema de clases, sin embargo, existen varias fallas a las que se ha enfrentado el maestro y su solución es aún poco eficaz. Dentro de las que más se aprecian, se identifica la

atención a las diferencias individuales de los escolares, pero a partir de las necesidades de cada uno en detrimento de la utilización de estrategias diversificadas para el aprendizaje y la planificación de las actividades para la mayoría del grupo y no para todo el grupo (Cruz, 2018). Se requiere de un enfoque universal en la dirección del proceso pedagógico.

Por otra parte, se reconoce que el ser humano es un ser biopsicosocial, pues cada individuo es único e irrepetible y tiene la posibilidad a partir de las condiciones biológicas que posee, lograr niveles de aprendizaje y educación mediados por la enseñanza como guía del desarrollo. En esa dirección se establecen estrategias de intervención, pero se desatienden elementos desde la neurociencia relacionados con la variabilidad cerebral que hacen posibles diferentes modos de acceder al aprendizaje, expresar lo que saben, motivarse e implicarse en su propio aprendizaje.

Ante esta problemática la comunidad pedagógica debe buscar métodos y enfoques que favorezcan un proceso de enseñanza aprendizaje que contemple la diversidad de educandos en el aula. En esta dirección toma cada vez más adeptos el Diseño Universal de Aprendizaje, que se presenta como un enfoque fundamental, de carácter didáctico en función de una educación y oportunidad de aprendizaje para todos. En esta dirección van apareciendo cada vez más seguidores de su implementación en la inclusión educativa y la atención a la diversidad (Cenarec, 2016; Hernández, 2017; Degenhardt, 2018).

Este enfoque pone el foco de atención en el diseño del currículo escolar para explicar por qué hay educandos que no llegan a alcanzar los aprendizajes previstos. Se determinan los objetivos, los medios y las tareas se elaboran los materiales, además de que busca reducir al mínimo las barreras y maximizar el aprendizaje para cada uno de los educandos, cuida la accesibilidad, los apoyos, los retos en el educando y el contexto.

Aparecen en este diseño, oportunidades de los avances científicos y tecnológicos que han permitido dar alternativas a las barreras derivadas, los avances en las ayudas técnicas y materiales específicos, el uso de diversos recursos tecnológicos, medios audiovisuales en las escuelas ha permitido identificar el potencial de estos recursos para dotar de flexibilidad a los contextos y procesos de enseñanza al permitir ajustes, cambios o usos diferenciados de estos recursos que responden a las diferentes necesidades.

El tercer elemento que sustenta este enfoque son las investigaciones sobre el cerebro, las redes de aprendizaje y las aportaciones de la tecnología de la imagen que permiten visualizar o recoger imágenes de la actividad cerebral que se produce cuando una persona realiza cualquier tarea de aprendizaje, como puede ser leer o escribir. Esta tecnología permitió identificar tres redes diferenciadas que intervienen en los procesos de aprendizaje: red de reconocimiento (el “qué” del aprendizaje), red estratégica (el “cómo” del aprendizaje), y la red afectiva (el “por qué” del aprendizaje, su implicación) (CAST, 2008, Cenarec, 2016). Cada una de estas áreas aporta elementos significativos para comprender la diversidad de educandos desde la dinámica de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, para lograr más equidad, más oportunidad a cada uno para el aprendizaje.

Con frecuencia se observa cómo hay educandos a los que les motiva trabajar individualmente mientras que a otros solo les motiva trabajar en grupo, a los que les motiva ser los líderes y los que prefieren que haya alguien que le diga lo que tienen que hacer o trabajar junto a otros. Uno de los cambios que se está produciendo en los contextos educativos, de gran importancia en la sociedad, pero con menor reflejo en la escuela es la presencia de las tecnologías de la información y de la comunicación. Pese a que se acometen acciones para su implementación se siguen manteniendo patrones de uso “tradicionales”.

Las TIC tienen características específicas que las convierten en elementos con gran potencial para transformar los procesos de enseñanza aprendizaje. Resulta en una gran plasticidad para poder transformarse y presentarse en diferentes formatos y medios. El mismo contenido que está irrevocablemente fijado en un medio tradicional puede ser presentado de manera flexible en un medio digital, cambiarse o adaptarse. Algo verdaderamente útil para un docente en cualquier aula, este proceso requiere de un cuidadoso proceso de planificación para responder a la diversidad. A continuación, se presentarán algunas exigencias didácticas:

Comunicar los objetivos de la clase, actividad. Tener objetivos ayuda a los estudiantes a saber qué están tratando de lograr. Por ello, cuando se utiliza el diseño universal para el aprendizaje, siempre se aclara cuáles son estos objetivos. Un ejemplo de ello es poner los objetivos de lecciones específicas en un lugar visible del salón de clases. Los estudiantes también podrían anotarlos en sus cuadernos. El maestro menciona los objetivos cuando está dando la actividad.

Opciones de tareas. En la clase tradicional puede que al estudiante solo se le permita una manera de completar la tarea asignada, podría ser un ensayo o una hoja de ejercicios. Con el UDL pueden existir múltiples opciones. Por ejemplo, a los estudiantes se les permite crear un podcast o un video para demostrar lo que saben. Incluso pueden dibujar un cómic. Las posibilidades para completar las tareas son infinitas, siempre y cuando los estudiantes cumplan los objetivos de la lección.

Espacios de trabajo flexibles. Este enfoque promueve un ambiente de aprendizaje flexible. Es por ello que en un aula de clases se ofrecen lugares de estudio flexibles a los educandos. Estos incluyen espacios para trabajar individualmente en silencio, grupos de trabajo pequeño o grande y enseñanza grupal. Si los educandos necesitan evitar el rui-

do, pueden usar audífonos o auriculares mientras trabajan independiente.

Retroalimentación regular. Con este enfoque los educandos reciben retroalimentación, casi todos los días, sobre su desempeño. Al final de una lección, los maestros pueden que hablen con cada estudiante individualmente sobre los objetivos de la lección. Se fomenta que ellos reflexionen sobre las decisiones que hicieron en clase y si lograron sus objetivos. Si no los lograron, se les estimula a que piensen sobre lo que podría haberlos ayudado a lograrlos.

Texto digital, en audio, impreso plano o en Braille. El enfoque reconoce que, si los educandos no tienen acceso a la información, no pueden aprenderla. Así que todos los tipos de estudiantes tienen acceso a los materiales informativos en el aula de clases. Los estudiantes tienen muchas opciones para leer, incluyendo material impreso, digital, texto a voz y audiolibros. En lo que se refiere al texto digital, también tienen opciones para agrandar el texto y modificar el color y contraste de la pantalla. Los videos son subtítulos y hay transcripciones para los materiales de audio.

Todos estos resultados investigativos abordados por los referentes asumidos integran la necesaria relación formación del profesional, inclusión y atención a la diversidad de los educandos en la educación preescolar, primaria y especial, acorde a la dinámica de los componentes del proceso educativo de la infancia, plantean un gran desafío a la formación del maestro en la actualidad.

Conclusiones

La formación de los profesionales de la educación infantil tiene un elevado encargo social en el logro de los objetivos del desarrollo sostenible formulado por las Naciones Unidas, con una riqueza teórico, conceptual y metodológica capaz de comprender la diversidad humana y de los recursos de las ciencias pedagógicas

para transformar las dinámicas de las prácticas educativas en la escuela actual y la comunidad, con mayor equidad, inclusión, justicia social y educativa.

La educación para todos significa que todos los educandos estén en el sistema educativo, que todos aprendan y lleguen al máximo de su desarrollo, que se tengan en cuenta las diferencias y buscar modelos, metodologías y recursos y apoyos diversos que den respuestas a esa diversidad de los educandos con historias de vida, experiencias, vivencias y condiciones de educación en las familias y la escuela. Ser

conscientes de la diversidad implica tener que dar respuestas, asumir la diferencia como un derecho, una oportunidad para aprender de todos y cada uno.

Las experiencias de prácticas educativas inclusivas y exitosas requieren ser cada vez más compartidas, socializadas en espacios de intercambios científico-metodológicos, investigaciones, publicaciones y encuentros científicos en las instituciones educativas, entre los maestros, directivos, las familias, instituciones locales y comunitarias a nivel local, territorial, nacional e internacional.

Referencias

- Calzadilla Pérez, O., La integración de las neurociencias en la formación inicial de docentes para las carreras de la educación inicial y básica: caso Cuba. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28709>. Mayo 2017. Costa Rica.
- Canarec. Diseño Universal de Aprendizaje, Costa Rica, 2016.
- Cortese, A. Material del Diplomado Internacional de Inteligencia Emocional, 2016. España.
- Cruz I. El Diseño Universal de Aprendizaje para la inclusión de escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico. Algunas consideraciones. Colectivo de autores de Retardo en El desarrollo Psíquico. La Habana, Cuba, 2018.
- Degenhardt S. La formación del maestro en tiempos de inclusión educativa. Conferencia impartida en Congreso Internacional Universidad 2018. La Habana, Cuba, 2018.
- European Agency for Development in Special Needs Education. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. 2012.
- Ferrer M. T y M. L. Díaz, "La formación del profesional de la educación en el contexto cubano actual: un reto para la inclusión educativa o socioeducativa". Congreso Internacional, CELAEE, 2015.
- Hernández, C. Inclusión y atención educativa a la diversidad en la educación infantil cubana. Retos para la formación del maestro. Congreso Internacional de Docencia, La Habana, Cuba, 2016.
- Hernández C. Proyecto de Investigación: Inclusión y atención educativa a la diversidad en la educación infantil cubana. Retos para la formación del maestro. UCPEJV, La Habana, Cuba, 2018.
- Horrutiner, P., La Universidad Cubana: el modelo de formación. Editorial Félix Varela. 2006.
- ICCP. Documentos del actual perfeccionamiento de la educación. La Habana, Cuba, 2018.
- MES. Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios en el eslabón de base. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba. 2013.
- Prado C. El estudio del neurodesarrollo, una necesidad para la formación del profesional de la Educación Infantil. Ponencia. Evento El gusto por la Ciencias. UCPEJV, La Habana, Cuba, 2018.
- Terré O. La educación necesaria: aspectos convergentes sobre inclusión educativa y la atención a la diversidad. En: Formación Docente y Prácticas Inclusivas, IFODES, México, 2015.
- Torres R. Neurociencias educacionales. Conferencia impartida en la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba, 2017.
- Torres R. y V. Reigosa. Los trastornos del neurodesarrollo en la edad escolar. Su abordaje en el Centro de Neurociencias de Cuba. CNEURO, 2015.
- MES. Programas de las Carreras de Licenciatura en educación Preescolar, Primaria, Especial y Logopedia, UCPEJV, La Habana, Cuba, 2018.
- UNESCO. Objetivos Del Desarrollo Sostenible. AGENDA 2015.
- Vigotski L.S. Obras completas. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1989.
- Whitney H. Rapp. Universal Design for Learning in Action: 100 Ways to Teach All Learners. Brookes Publishing Co, Baltimore), 2014.

Educación inclusiva. Miradas distantes, pluralidad de voces

Juan Bello Domínguez
www.jbello.org

Mariana del Rocío Aguilar
Bobadilla
marianadelrocioa@outlook.com

Sumario

Voces diletantes
Educación inclusiva
¿Visibilización o reconocimiento?
Educación inclusiva e intercultural
Multivocidad de la práctica educativa
Fuentes de consulta

Resumen

El objetivo último de la política educativa en el contexto de la justicia social es universalizar la educación, alfabetizar a toda la población y ampliar las oportunidades educativas. El discurso, los marcos normativos y curriculares proyectan una visión sobre la desigualdad como el escenario social naturalizado y la diferencia, que fractura el tejido social. La cobertura universal de la educación básica, también implica permear la práctica educativa con los universales en la perspectiva de un pensamiento único. El diseño de los planes y programas hacen de la educación una empresa monumental que responsabiliza a la escuela, las autoridades y el docente del cumplimiento de sus objetivos, que no siempre están en sintonía con la población destino.

En este escenario ¿cuáles son los desafíos que tiene el docente para configurar su práctica en contextos de desigualdad y diversidad? ¿cómo implementar el programa educativo desde una orientación intercultural e inclusiva?

Palabras clave: educación inclusiva, educación intercultural, reconocimiento, derechos humanos, política educativa

Summary

*Dilettant voices
Inclusive education
Visibility or recognition?
Inclusive and intercultural education
Multivocality of the educational practice
Reference sources*

Abstract

The ultimate aim of educational policies in the context of social justice is to universalize education, provide literacy instruction to all population and broaden educational opportunities. The discourse and the normative and curricular framework project a vision of inequality as the naturalized social scene, and the difference that fractures social fabric. Universal coverage of basic education also implies to permeate educational practices with the universals in the perspective of one only thinking. Curriculum and syllabus design make education a monumental enterprise that hold schools, authorities and teachers responsible for achieving its objectives, which are not always in tune with the target population.

In this scenario, what are the challenges that teachers have to configure their practice in inequality and diversity contexts? How can the educational program be implemented from an intercultural and inclusive approach?

Keywords: intellectual abilities, academic performance, learning

Voces diletantes

En nuestras sociedades, morar en el presente a veces parece tener un carácter depredatorio, como si —en la incertidumbre de todas las cosas— nos entregáramos a ventajas casuales por temor a que situaciones análogas no se repitan. En algunos casos esto lleva a concebir la existencia individual como un bricolage de experiencias diversas, provisorias y rectificables. Se está abierto a la irrupción de lo nuevo y de lo imprevisible (una vez que están preventivamente “normalizados”) pero menos implicado en proyectos de construcción del provenir que no sean meramente técnicos (Bodei, 1998).

En el marco global el posicionamiento histórico tiene como punto de referencia la visibilización de los diferentes que, en su manifestación sociopolítica se relaciona con la emergencia de otros fenómenos sociales asociados a la diversidad cultural. La explicación de esta emergencia encuentra su argumento en la invisibilización y la constante subordinación manifiesta en marginación, discriminación y exclusión por condición de diferencia y desigualdad, en este contexto la tarea consiste en arribar a una propuesta antropológica de la educación inclusiva desde el sujeto, del ser humano.

El contexto en el que se gestan las políticas culturales y educativas, el análisis de la política y la práctica educativa en su trayecto histórico precisan de plantear interrogantes, siendo la crítica, indispensable, para reconocer la relación entre el pasado y el presente; el interés social frente al interés individual; las prácticas de poder político-económico frente a prácticas sociales de diversa índole.

El antes, el ahora y el después se disipan en lo indistinto, a favor de un presente que no coincide ya con el horaciano *carpe diem*, que estaba signado por el ideal del valor intrínseco que se atribuye a cada instante de la vida en el que se está en sí mismo, en el que no se está arrastrado fuera de sí por la vana espera del futuro y por el lamento del pasado (Bodei, 1998, p. 15).

El planteamiento base para el diseño de la política educativa es de carácter catastrofista, parte de diagnósticos negativos en donde todo lo pasado no sirve y, hay que construir algo “nuevo” que responda a las necesidades del presente, éste se reproduce invariablemente, para dejar lo obsoleto en el pasado y poder ir en la búsqueda del progreso.

El punto de articulación de sentido, nuestro presente, aparece debilitado y desguarnecido: el peso del pasado, que en las sociedades tradicionales funcionaba como catalizador, se ha vuelto más ligero, en tanto que la percepción social del avance hacia el futuro, que había ani-

mado a las sociedades modernas, se ha vuelto más débil [...] (Bodei, 1998, p. 16).

En las políticas sociales, educativas y culturales destaca la mediación y la legitimación cumplida por la construcción y control del discurso de carácter “neutral”, como efecto relacional y realidad de mediación hacia el cambio, con el propósito de superar los “problemas” que fracturan el tejido social. Este discurso sustenta el modelo de atención de la diversidad en la educación y la política educativa, evidenciando el afán por visibilizar la diferencia desde lo obvio, lo visible. “Algunas fronteras solo se pueden cruzar con grandes dificultades, o no se pueden cruzar; otras existen en la mente de las personas; otras son decididamente visibles en el exterior...” (Hannerz, 1997, p. 216).

El reconocimiento, la asimilación y la integración en la acción educativa, desde la orientación de las políticas compensatorias, marca el desplazamiento de la indiferencia a la diferencia, de la visibilización al reconocimiento, este proceso requiere la comprensión del reduccionismo de la mirada oficial, que permite evidenciar, no solo el cuestionamiento de las diferencias frente a lo “normal”, y el empeño por acceder a los “estándares” mínimos indispensables para responder a las necesidades de la sociedad actual. En cambio, la cultura es un asunto de tránsito de significados, el carácter relacional se expresa en la configuración de procesos y organizaciones culturales que dan cuenta de la estructura social (Hannerz, 1993). En tanto, la perspectiva normalizadora de las políticas educativas y culturales pone en juego las identidades y el sentido de pertenencia sociocultural.

La crítica de las políticas sociales, culturales y educativas precisa de cuestionarse sobre: ¿Cuáles son los propósitos de la visibilización en el marco del Modelo de Atención de la Diversidad en la Educación? ¿Cuál es la distancia entre las políticas de reconocimiento y el reconocimiento? ¿Visibilización o Reconocimiento? ¿Di-

ferencia sociocultural o desigualdad? ¿Cuál es el papel y la acción educativa en el Modelo de Atención de la Diversidad en la Educación? ¿Qué implicaciones tiene el Modelo de Atención de la Diversidad en la Educación en el contexto del reformismo educativo?

Las políticas culturales constituyen un factor importante para la determinación de los elementos que contribuyen a construir el discurso de la identidad nacional en los ámbitos de la cultura y la educación. Este aspecto de redefinición de contenidos culturales, que no discriminan, es siempre más fácil formularlo que ponerlo en práctica. No debemos ignorar los errores cometidos por colectivos sociales y personas pertenecientes a grupos hegemónicos que, en su afán por liberar a otras comunidades y grupos sociales marginados y excluidos; solían colaborar todavía más a colonizarlos; trataban de convertirlos en sus iguales, haciéndoles renegar de su idiosincrasia, de su cultura, modalidades de convivencia, de gobierno, producción, comercialización, etc. También sucede con frecuencia que, personas y grupos ajenos a ellos, definan la cultura y las formas de vida de esos colectivos con los que se quiere colaborar.

Si los totalitarismos se afirman, si el *homo hierarchius* suplanta al *homo equalis*, ello depende también del hecho de que [...] la individualidad, ya débil patrimonio de unos pocos, sufre una metamorfosis kafkiana al revés, dirigida a hacer emerger al “hombre nuevo” del capullo de la animalidad. Cuando los individuos son reducidos a *tabula rasa*, rebajados al grado cero de la humanidad, privándolos del privilegio exclusivo de la palabra articulada, se los obliga a obedecer meras órdenes, simples mandatos que preceden al lenguaje [...]. Se desata entonces nuevamente el reflejo condicionado de la sumisión a un Nosotros, más antiguo –como bien sabía Nietzsche– que la conciencia individual (Bodei, 2006, p. 440-441).

En esta perspectiva, el individuo está por encima de la sociedad y en las sociedades individualistas, en donde impera el principio de igualdad entre los individuos, manifiestan la tensión propia de los procesos de individuación en contextos socioculturales diferentes y desiguales, y las contradicciones de la “vuelta de tuerca” que representa la ascendencia de la clase dominante con sus hábitos, discursos y lenguajes que se imponen a las clases dominadas. El principio universal de la igualdad basado en el individualismo se expresan en un modelo institucionalizado del reconocimiento.

La constante exigencia y presión ejercidas por parte de estos grupos sociales, inicialmente en América Latina los pueblos indios, a los que se sumaron en una suerte de fragmentos para conformar el mosaico de la diversidad cultural; condujo al diseño y promoción de las políticas de reconocimiento étnico por parte de los organismos internacionales; políticas que han sido acompañadas de una legislación que, de manera relativa, es favorable a sus intereses; no obstante, estos esfuerzos junto con la normatividad han sido el marco a partir del cual se ha visto fortalecida su organización para continuar su larga lucha. Sin embargo, no hay que olvidar que ese mosaico multicultural está en condición de subordinación permanente en la conformación de nuestras sociedades.

Uno de los logros en la lucha política ha sido el reconocimiento y aceptación del pluralismo¹ en las sociedades nacionales. La constatación de que existe una multiplicidad de grupos sociales y personas diferentes, cada uno portador de una cultura distintiva; se reconoce desde lo obvio, de “lo que se ve”, punto de partida del Modelo de Atención de la Diversidad Cultural.

Si los sujetos deben abandonar y superar las relaciones éticas en que originalmente se hallan porque no encuentran plenamente reconocida su

1. Los conceptos: pluralismo y multiculturalismo, en el marco de las modificaciones constitucionales, refieren el reconocimiento de los pueblos indígenas y sus derechos.

identidad particular, entonces la lucha que de ahí se deriva no es un conflicto por la autoconservación física, es más bien uno de índole práctica que estalla entre los sujetos, un acontecimiento ético, en tanto que tiende al *reconocimiento* subjetivo de las dimensiones de la individualidad humana (Honnet, pp. 28-29).

La existencia de la conciencia de la diferencia: asumir que soy diferente a los otros por una serie de razones, desde la lógica racional, no existe. Lo imaginario también es parte constitutiva de lo real porque construye lo real, define lo real. La conciencia de la diferencia tiende a regular la relación con otros seres humanos, establece un puente hacia la interacción. Este derecho se fundamenta en el reconocimiento de que las sociedades son culturalmente diferenciadas.

[...] la libertad de la autorrealización se mide [...] no por la distancia que el individuo puede conseguir respecto de su mundo de vida cultural, sino por el grado de reconocimiento que puede encontrar para sus objetivos libremente elegidos en su entorno social; la intensificación de la individualidad personal está determinada aquí no por la medida del distanciamiento respecto de todos los vínculos normativos, sino por el grado de aceptación comunicativa, o incluso de aliento, de las desviaciones individuales (Honnet, 2011, p. 23).

Esta concepción del reconocimiento toma distancia de la visibilización. Visibilizar es diferente a reconocer, el reconocimiento implica dar cauce a los procesos de individualización en el marco de las relaciones entre individuos y grupos sociales en relaciones de tensión, pero también de reciprocidad. En términos de la conexión social entre sujetos, el encuentro en la alteridad es determinante para el reconocimiento del otro.

La alteridad es el complemento necesario de la identidad: nosotros somos quienes somos, y como somos, en función de quienes o como *no somos*. Toda comunidad implica clausura, un juntarse que es también un cerrarse hacia fuera,

excluir. Un “nosotros que no está circunscrito por un “ellos” ni siquiera llega a existir (Sartori, 2001, p. 48).

Las políticas de reconocimiento marcan una primera coyuntura de inclusión, la ciudadanía. Inicialmente, la ciudadanía tuvo sustento en el principio de igualdad y se acompañó de derechos y obligaciones, para los grupos sociales anteriormente marginados y excluidos, éste es un momento coyuntural. Con base en los principios de igualdad y libertad se establece el reconocimiento en términos de ciudadanía, y junto con ello, la construcción de una concepción sobre los excluidos, ésta última determina las políticas sociales para su atención.

[...] a Hegel se le presenta una dificultad específica, por la necesidad de tener que describir los contenidos normativos de la primera socialización, de manera que pueda surgir un proceso simultáneo de crecimiento de formaciones colectivas y de incremento de la libertad individual; porque sólo sin la andadura histórico-universal del “devenir de la eticidad” puede entenderse como imbricación de socialización e individuación, puede entonces aceptarse el resultado como forma de sociedad que encuentre su conexión orgánica en el reconocimiento intersubjetivo de la particularidad de todos los singulares (Honnet, 1997, p. 26).

No obstante, en las políticas sociales, la concepción de los excluidos desde su diferencia y desigualdad, convierte a los sujetos de derecho, en sujetos de caridad.

¿Quién es el sujeto de derecho [...] apunta a la discusión sobre la identidad de las personas o de las comunidades históricas. Ricoeur llega en su reflexión a una respuesta que descansa en la noción de sujeto *capaz*. La noción de capacidad es central en su exposición, pues constituye el referente último del respeto moral y del reconocimiento del hombre como sujeto de derecho (Durán, 2004, p. 207).

La condición de desventaja social hace que las políticas sociales establezcan su objetivo en la provisión frente a

la privación, en donde la diferencia y la desigualdad se confunden como una sola dimensión. En tanto la reivindicación del reconocimiento tienen la mirada puesta en el sujeto. En “Estructura dialógica e institucional del sujeto” Ricoeur cuestiona:

¿Qué le falta al sujeto capaz del que acabamos de recorrer los niveles de constitución para ser un verdadero sujeto de derecho? Le faltan las condiciones de actualización de sus aptitudes. Éstas tienen una necesidad de una mediación continua de formas interpersonales de alteridad y de formas institucionales de asociación para llegar a ser poderes reales [...] El examen debe alcanzar no sólo a la necesidad de una mediación, que puede llamarse mediación del otro en general, sino la necesidad de desdoblamiento de la alteridad misma, en alteridad personal y alteridad institucional (2003, p. 43).

Las sociedades son diversas, la particularidad emerge y las define, los procesos de individuación tienen lugar en las relaciones sociales en la alteridad, en la tensión entre el reconocimiento y la hegemonía sobre el *otro*; entre el reconocimiento y las políticas de reconocimiento que aproximan un modelo para la configuración del sujeto y la contención de la alteridad.

Las políticas de reconocimiento con relación a la ciudadanía y los derechos humanos ejercen un sentido de mediación institucional de la alteridad, sin embargo son rebasados por una concepción más amplia:

[...] como lo expresa La Declaración de las Naciones Unidas de 1948, los derechos humanos presuponen que todos los seres humanos son “iguales en dignidad y derechos”. La creencia en los derechos humanos como única base de legitimidad presupone por consiguiente la igualdad normativa entre todos los seres humanos (Tugendhat, p. 116).

De manera posterior a las políticas sociales de corte económico, se desarrollaron las que se refieren a los derechos

y libertades individuales, así como a los derechos humanos y los derechos sobre la diversidad cultural, el avance en materia normativa es notable, así queda establecido en las convenciones y la legislación correspondiente.

Aún cuando falta mucho por hacer, sobre todo, volver la norma una realidad, en el contexto de las políticas sociales se pueden observar enfoques distintos sobre los derechos humanos. Estos enfoques están relacionados con las nociones de igualdad, libertad y justicia, a saber:

Existe una corriente filosófica que mantiene que el énfasis que se da al término de igualdad radica en una confusión entre igualdad y generalidad. Supuestamente, cuando en las listas de los derechos humanos se utiliza la expresión “Todos”, es decir todos los ciudadanos o todos los seres humanos tienen esos derechos, se trataría en realidad de una referencia a lo general y no a la igualdad. Esta alegación es falsa. Cuando se dice que *todos* tiene esos derechos, eso siempre ha tenido el sentido de que ya no serán sólo *algunos*, [...] dice en su artículo 2 que todos tiene derechos “sin distinción de cualquier tipo, como raza, color, sexo, lenguaje, religión, opinión política, origen, nacional o social. Por consiguiente, cuando se dice aquí “todos”, esto tiene el sentido de que son estas distinciones las que se están rechazando, y esto significa precisamente que se está proclamando la igualdad de todos en relación con estos derechos fundamentales, y es por eso que se llaman “derechos humanos” (Tugendhat, p. 117).

Los derechos humanos marcan otro punto de inflexión para la inclusión. En un primer momento los derechos humanos se asocian con la igualdad y la libertad, base sobre la que los organismos internacionales han llevado a cabo una serie de reuniones que han tenido como productos; acuerdos, convenios y documentos normativos relacionados con los derechos sobre la diversidad cultural y la educación, en tal caso, sobre las distinciones que se rechazan.

Los derechos civiles (los referentes al ser humano) y los derechos políticos quedan establecidos entre los siglos XV al XVIII en el marco de procesos de liberación, la formación de los Estados nacionales. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) surge en el marco de la posguerra debido a que el nivel de vida de las personas se vio tocado con una tendencia al empobrecimiento por la especulación, los costos de producción y la escasez. El contexto global es el marco para los llamados derechos sociales y económicos (relacionados con las condiciones y satisfactores de vida), y también llamados derechos culturales (relacionados con la solidaridad).

Los derechos humanos se erigen como un mecanismo de justicia y medio para articular las políticas públicas y los principios en los que se basan las sociedades libres: igualdad, libertad y justicia, su implementación tiene lugar en las políticas públicas de carácter social, en donde el concepto de igualdad es reemplazado por las políticas del igualitarismo.

La crítica al igualitarismo [...] se encuentra estrechamente ligada a otro malentendido que consiste en la suposición de que el sentido del igualitarismo consistiría en la distribución de los recursos materiales. La cuestión de la distribución de los recursos económicos dentro de una sociedad, o también dentro de la sociedad mundial, es una temática muy especial y es un error pensar que el igualitarismo es eso. El igualitarismo consiste en la convicción de que en un Estado legítimo todos los ciudadanos tienen iguales derechos fundamentales (Tugendhat, pp. 117-118).

Con base en la orientación de esta investigación, asumimos la igualdad como uno de los pilares de la sociedad y el igualitarismo como una noción en el ejercicio de la política pública. El principio organizador, basado en la desigualdad, mantiene el pacto social mediante el vínculo entre la igualdad y la justicia. En una sociedad en la que el principio de igualdad es desplazado por el igualitarismo. Con relación al con-

cepto de justicia sucede algo similar, la concepción de dar a cada quien lo que corresponde, se dirime entre la justicia distributiva y la justicia social.

La justicia distributiva, concebida como justicia proporcional, presume igualdad. Lo justo es lo igual, pero si las personas no son iguales, tampoco deberán tener partes iguales, no todos tienen mérito en las mismas cosas, así que lo justo es proporcional (Aristóteles, 2005). Para Kant, el principio de igualdad tiene una base jurídica y la justicia, en tanto manifestación pública, distribuye y define (2003, 2007). En ambos casos, la igualdad es compatible con la desigualdad porque se asocia con el mérito y las necesidades. “El *igual* respeto a él como a los otros *conduce* a un tratamiento desigual. La repartición igual sería injusta” (Tugendhat, p. 131).

El caso de la justicia social, con base en la imparcialidad, tiene como principios las disposiciones sociales que determinan las ventajas con el propósito de establecer las participaciones distributivas correctas. Tiene como punto de partida la desigualdad en la estructura social e implicaciones en la definición de los criterios institucionales para asignar derechos y deberes fundamentales, oportunidades económicas y condiciones sociales en diversos sectores sociales (Rawls, 2006).

La justicia distributiva y la justicia social, no cuestionan la desigualdad, sino la condición de desventaja, y en esa orientación el diseño y la gestión de las políticas sociales establecen acciones para el cauce de la igualdad ciudadana, en donde se incluye el reconocimiento.

[...] no hay injusticia en que unos pocos obtengan mayores beneficios, con tal de que con ello se mejore la situación de las personas menos afortunadas. La idea intuitiva es que, el bienestar de todos depende de un esquema de cooperación sin el cual ninguno podría llevar una vida satisfactoria, la división de ventajas debería ser tal que suscite la cooperación voluntaria de todos los que toman parte

en ella, incluyendo aquellos peor situados (Rawls, 2006, p. 27).

El multiculturalismo rompe la regla de la igualdad porque ésta tiene que ver con cierta ideología ligada a un consenso económico; la codificación de la igualdad ante la ley para crear homogeneidad, es la "igualación" de todos los individuos considerada como igualdad ante la ley. "Aquí nos topamos con las mismas distinciones con que nos habíamos encontrado al principio en los derechos humanos que dicen que estas distinciones son inválidas. Y ahora podemos aclarar por qué lo son: lo son porque no pueden justificar ante aquellos de los cuales se dice que tienen menos valor" (Tugendhat, p. 130).

La idea de establecer un pluralismo jurídico deriva en ordenamientos jurídicos parciales como una especie de feudalización del ordenamiento jurídico hacia derechos departamentalizados en otras condiciones. ¿Cómo ordenar estos derechos en el marco de la normatividad existente? ¿De qué manera hacerlos coexistir, cuáles son los puntos de coincidencia y tensión?

Otro momento coyuntural de la inclusión se encuentra en el contexto de atención a la diversidad cultural sustentado en el paradigma de la justicia social, que se concreta en la implementación de las políticas sociales compensatorias y focalizadas.

La pregunta es: ¿por qué razón parece intuitivamente justo darle más recursos al lesionado o darle más al que se esforzó más? La respuesta es que en ambos casos se trata de una compensación. La repartición es desigual porque se recompensa una desigualdad anterior, y esto significa que la distribución desigual es justa precisamente por *restituir la igualdad* (Tugendhat, p. 131).

En este entramado normativo para el reconocimiento, en términos de la justicia social, la desigualdad y la discriminación corren en paralelo porque ambas precisan de una justificación, aún cuando

tienen puntos de partida que son injustificables. "La formulación de los Derechos Humanos conforma un código de estos derechos al éxito que se enfrentan al mundo en su totalidad. Signifiquen lo que signifiquen, éstos tienen que reformularse de acuerdo con los nuevos tiempos" (Sloterjik, 2004, p. 78).

En América Latina, encerrada en procesos históricos dentro de sus propias fronteras, las políticas de reconocimiento encuentran una mirada prejuiciada sobre la ciudadanía en democracias dependientes que obstaculizan el acceso universal a los derechos humanos. El reconocimiento de los derechos de los pueblos indios constituyó un punto de inflexión porque marca la pauta en las políticas culturales y educativas que definen el Modelo de Atención a la Diversidad en la Educación que se implementa en la región adoptando distintos enfoques en su trayecto histórico.

El reconocimiento en las políticas educativas se sustenta en un enfoque racional que lleva a invisibilizar y excluir lo que no es "racional", [...] en esta declaración suya sobre el ser humano; su injusticia consistía y sigue consistiendo en la exclusión de la mayoría del perímetro de lo mejor que los constituye" (Sloterjik, 2004, p. 79).

Los puntos para el debate se encuentran en el principio de igualdad, los derechos humanos frente a la desigualdad; así también la discursividad entre la visibilización y el reconocimiento. Esto es, la discusión pendiente sobre la igualdad y la discriminación en una perspectiva ética.

La posmodernización de la cultura y de la ética política ha profundizado esta lógica al naturalizar el orden institucional [...]

La nueva cultura política en América Latina [...] reacciona frente a ella y a su ética del sometimiento a las instituciones, sucedáneo de la ética de la responsabilidad por su mantenimiento, objetiva y subjetivamente legitimadora de la exclusión social (Acosta, 2008, p. 167).

En el diseño de las políticas culturales y educativas, las nociones se funden en el discurso de la inclusión, en donde las categorías de análisis son reemplazadas por nociones acordes a la construcción discursiva que naturaliza la desigualdad y la discriminación. Las políticas para la inclusión, con sus

acciones focalizadas y medidas compensatorias, colocan las estrategias relacionadas para hacer frente a la pobreza y las acciones para atender la diversidad cultural en la educación mediante la implementación de los planes y programas educativos en la institución escolar.

Educación inclusiva. ¿Visibilización o reconocimiento?

En el antiguo juego de la política “Estado” (del bienestar) nacional” el objetivo era la mayor seguridad posible para todos. ¿Sigue siendo así? El objetivo político de la era “socialdemócrata” (Ralph Darendorf, 1970) consistía en alcanzar un alto grado de igualdad social sobre el telón de fondo de la homogeneidad nacional. ¿cuánta diferencia cultural, cuánta desigualdad social se puede, se debe tolerar? (Ulrich Beck, 2004).

El contexto global marca la reformulación de las políticas públicas con el estado mínimo como escenario en curso, observa una estrecha relación con la reducción del gasto social y una cada vez más limitada intervención en cuestiones relacionadas con la actividad económica y el mercado. Las políticas públicas han cambiado, desde lo que significó la perspectiva de los modelos de desarrollo y crecimiento económico en el marco del Estado benefactor y su desplazamiento hacia el Estado mínimo. Una parte significativa del repertorio de las políticas sociales, no se define por los gobiernos de manera específica, sino que se derivan de los acuerdos y convenios que se signan a nivel regional o de los organismos internacionales, los cuales ponen énfasis en la eficiencia y eficacia en la selección de las áreas o sectores prioritarios para la aplicación de los recursos, el éxito en la ejecución de las políticas se asocia con el cambio de una situación determinada.

El discurso sobre la igualdad, que no del principio de igualdad, en las políticas sociales, culturales y educativas se asume en el carácter de la justicia social. En 1990 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) establece que el Estado debe poner en el centro el Desarrollo Humano, refiere la necesidad de ampliar las oportunidades de los individuos, a

saber: el acceso a ingresos como medio para adquirir bienestar humano, una vida prolongada, conocimientos, libertad política, seguridad personal, participación comunitaria y derechos humanos. Sirva este planteamiento para ilustrar que el punto de partida es una sociedad desigual por definición, cuya desigualdad no requiere ser justificada porque el principio organizador de la sociedad se erige sobre esa premisa.

En una sociedad desigual, las políticas sociales se orientan hacia la justicia social mediante estrategias que amplíen las oportunidades y el acceso al bienestar como elementos básicos para la inclusión.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (PNUD), en su primer informe estableció Indicadores claves, la medición del desarrollo humano debía centrarse en tres elementos esenciales de la vida humana. El primer componente clave es la longevidad, asociada con una nutrición adecuada y una buena salud como base para una mayor esperanza de vida; el segundo componente clave, son los conocimientos que refieren el acceso a la educación de buena calidad para llevar una vida productiva; el desarrollo humano básico precisa del alfabetismo; y, el tercer componente clave consiste en el manejo de los recursos para lograr nive-

les decentes de vida, esto depende del acceso a la tierra, el crédito, el ingreso y otros recursos (PNUD, 1990).

El desarrollo humano tiene como punto de partida la conformación de las sociedades en la desigualdad y está vinculado con la privación, establece tres componentes que tienen como ejes el acceso y la ampliación de oportunidades, esto es, la provisión en el contexto de un estado de bienestar que transita al estado mínimo. La noción de Desarrollo Humano distingue tres enfoques:

1) El de bienestar social considera a los seres humanos más como beneficiarios del proceso de desarrollo, que como participantes en éste. El énfasis está en las políticas de distribución, en lugar de las estructuras de producción.

2) El de necesidades básicas centrado en la provisión de bienes y servicios, en lugar de hacerlo en el aspecto de las oportunidades del ser humano.

3) El desarrollo humano vincula la producción y distribución, así como la expansión y uso de las capacidades humanas (PNUD, 1990).

La noción de desarrollo humano, en su definición, integra los enfoques señalados. El énfasis está en los componentes clave, y tiene como propósito transformar las capacidades humanas para elevar los indicadores de desarrollo mediante logros que evidencien niveles de progreso.

El vínculo entre libertad y desarrollo, sin embargo va mucho más allá de conexiones constitutivas. La libertad, se afirma, es no solamente el fin último del desarrollo, sino también un medio crucial de efectividad [...]. La capacidad real que tiene una persona para alcanzar logros está bajo la influencia de las oportunidades económicas, las libertades políticas, las facilidades sociales y las condiciones habilitantes de buena salud, educación básica así como el aliento y el cultivo de iniciativas. Estas oportunidades son, en gran parte complementarias, y tienden a

reforzarse en su alcance y utilidad respectivos. Es por estas interconexiones que el ente libre y sostenible emerge como un medio de desarrollo efectivo (Sen, s/f, p. 10).

Uno de los componentes clave del desarrollo humano es el conocimiento y en la lógica de las capacidades, la *Declaración mundial de educación para todos* (UNESCO, 1990), en concordancia con el PNUD, establece la satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBA's) de todos los niños, jóvenes y adultos.

Como necesidades básicas de aprendizaje se definen aquellos conocimientos necesarios que todo individuo debe tener para hacer frente a las necesidades que le plantea su entorno social y las dificultades que le presenta su medio ambiente, y que el sistema educativo debe ayudar a adquirir [...] Estas necesidades son el piso y no el techo de las aspiraciones educativas (UNESCO, 1990, p. 11).

Las NEBA's son un elemento básico para el desarrollo humano, sin embargo, destacan entre las metas: criterios de rendimiento, logro y resultados, las categorías prioritarias (pobres, personas impedidas), y la formulación de términos para comprobar y medir los avances mediante indicadores que se ponderan con los recursos destinados, en el marco de las políticas compensatorias y focalizadas.

La llamada Educación para Todos (EPT) está alineada con la noción de Desarrollo Humano, en particular con el segundo componente clave: el conocimiento. Establece los criterios de inclusión en términos de la universalización de la educación, alfabetización de la población y la ampliación de la cobertura.

[...] conseguir el deseado nivel de acceso a la educación y el necesario mejoramiento del rendimiento escolar [...] la idoneidad, la calidad y la equidad no son incompatibles con la eficacia [...] Respecto de algunos programas, la eficacia requerirá aumentar los recursos. Sin em-

bargo, si los recursos existentes pueden ser utilizados por un número mayor de individuos o si los mismos objetivos de aprendizaje pueden alcanzarse a un costo más bajo por alumno, se podrá aumentar la capacidad de la educación básica para alcanzar las metas de acceso y de rendimiento de los grupos actualmente desasistidos (UNESCO, 1990, p. 10).

La ruta de la inclusión educativa se establece con relación al acceso y la ampliación de oportunidades educativas, se acompañan de indicadores de ingreso,

permanencia y eficiencia terminal en la institución educativa, frente al abandono escolar, ausentismo, rezago y reprobación.

Para 1996, los informes de la comisión mundial de cultura (UNESCO, 1996^a y 1999) y de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (UNESCO, 1996), además de ser congruentes con la postulados del PNUD y la Declaración mundial de educación para todos, orientan a la educación como factor de inclusión, en una perspectiva integracionista (ver Cuadro N^o 1).

Cuadro N^o 1. La educación como factor de inclusión

Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (UNESCO, 1996)	Comisión mundial de cultura (UNESCO, 1996^a y 1999)
Diversificar la política educativa para que no constituya un factor de exclusión.	Vinculación cultura, desarrollo y educación.
Socialización y desarrollo personal que combine la integración y el respeto a los derechos humanos.	Cultura de una ética global que atienda la democracia, los derechos humanos, la protección de las minorías y la fractura del tejido social.
La educación como factor de cohesión social y de identidad nacional.	Coexistencia de varias tradiciones culturales en un mismo espacio social y una mayor penetración de la experiencia y las prácticas culturales, que promueven intercambios culturales recíprocos con influencia desigual, lo cual tiene que ver con el poder y su desigual distribución.
La escuela promueva la integración de grupos minoritarios, cuya personalidad debe respetar.	
La escuela inicie la educación para una ciudadanía consciente y activa.	Integración de las actividades económicas, la educación y la cultura para mejorar las rentas y el bienestar de la población.
La educación a lo largo de la vida basada en cuatro pilares: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos, Aprender a ser.	Mecanismos sociales y políticos que permitan la expresión de la diversidad cultural como principio de equidad y respeto de los derechos humanos.

Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO 1996, 1996^a, 1999.

Las políticas sociales y las medidas compensatorias tuvieron implicaciones en la política educativa y en la educación como factor de inclusión. En esta perspectiva, la educación indígena y la educación especial se configuraron en torno al enfoque integracionista mediante una combinación del esquema segregacionista con la llamada educación regular

[...] las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en de-

finitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (UNESCO, 1994).

El debate sobre la educación intercultural en contextos multiculturales y la atención a la diversidad cultural se extiende hacia los programas educativos “regulares” en todos los niveles, incluso a otros ámbitos en los que se identifican las políticas del interculturalismo y la inclusión educativa.

El enfoque integrador en la educación para la atención de las necesidades educativas especiales, marca el cambio hacia el enfoque de la inclusión, con fundamento en el derecho a la educación para todos y dirigida de manera especial a los grupos marginados y vulnerables, rubro en el que se ubican los destinatarios de esta educación entre los que se encuentran personas con alguna discapacidad, las que provienen de etnias o culturas no dominantes, de minorías lingüísticas, las que viven en contextos aislados o de pobreza, los niños de familias migrantes, sin certificado de nacimiento, portadores de Virus de Inmunodeficiencia Humana (VHI)/Sida, afectados por conflictos armados, la violencia o desplazados (UNESCO, 2008, p. 7).

En la década de los noventa del siglo pasado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) realizó el balance sobre la EPT en el Foro Mundial sobre Educación que se llevó a cabo en Dakar, Senegal. Informó el estado de la educación básica a nivel mundial y los retos para definir las estrategias a seguir. El informe presentó cifras alentadoras con relación a los objetivos y metas establecidos diez años atrás en Jomtiem, con relación a la universalización, la alfabetización y la ampliación de la cobertura. Cobra relevancia el incremento, en términos generales, de la matriculación de niños en edad escolar en la Educación Básica y su impacto en los índices de pobreza y marginación. También se evidenció la persistencia de problemas que por décadas aquejan a países como el nuestro: “Las personas residentes en

comunidades pobres, rurales y remotas, o pertenecientes a minorías étnicas y poblaciones indígenas, han registrado pocos avances o ninguno durante el último decenio” (UNESCO, 2000, p. 13). Es importante señalar el vínculo que establece entre la diversidad sociocultural y la marginación que se manifiesta en algunos sectores sociales y requieren la atención sobre ambas circunstancias.

El nuevo siglo trajo consigo la aprobación de los últimos instrumentos normativos relacionados con la diversidad cultural en la ONU: la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial y la Xenofobia emite la *Declaración y Programa de Acción de Durban (2001)*; la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001)*; la *Convención Internacional sobre la Protección y Promoción de la Diversidad y de las Expresiones Culturales (2005)*, y la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007)*, ésta es la normativa sobre los derechos culturales.

En general, las expectativas de las personas representativas dependen de la distribución de derechos y obligaciones hecha en la estructura básica. Las expectativas están conectadas: al aumentar las perspectivas del hombre representativo de una posición, posiblemente aumenta o disminuimos las perspectivas de hombres representativos de otras posiciones (Rawls, 2006, p. 76).

Esta normativa se vio reflejada en la temática anual de la EPT y en la noción de diversidad cultural, que fue incorporando nuevos elementos, haciendo de la diversidad socio cultural, una diversidad fragmentada identificada desde lo visible: su diferencia, además de asociarla con la pobreza. Esto hace un escenario complejo para la educación como factor de inclusión con la tendencia a ofrecer respuestas a la exclusión estructural en el ámbito educativo mediante la discriminación positiva y no del reconocimiento.

En América Latina para los años noventa, el paradigma de la justicia social

gestionó estrategias de visibilización en la perspectiva de la equidad. En el caso de la educación básica se mantuvieron los proyectos históricos del Modelo de Atención a la Diversidad en la Educación: la Educación Indígena y la Educación Especial con los enfoques intercultural e inclusivo, respectivamente. En el caso de la educación regular se incorporaron en el marco curricular, programas especiales para la atención de la diversidad socio cultural fragmentada. Para el caso de la educación superior, derivado de las políticas compensatorias, se estableció un sistema de cuotas basado en la discriminación positiva, que determinó el acceso de estudiantes indígenas, afrodescendientes y con alguna discapacidad. ¿Esta es la forma de representar la diversidad que somos y el acceso al derecho a la igualdad?

La inclusión, en el marco de las políticas compensatorias, la discriminación positiva y la acción afirmativa, no se logra sólo como una medida, porque las relaciones asimétricas persisten.

[...] otro hecho problemático en todos los programas de acción afirmativa [...] Independientemente de su congruencia interna y del cumplimiento de los objetivos programáticos, éstos no son siempre apreciados positivamente por sus usuarios: los jóvenes indígenas, sus familias o sus comunidades cuestionan la posibilidad de auspiciar proyectos interculturales sin reducir la otredad a punto de destruirla, así como la oportunidad de transformar por esa vía las instituciones de educación superior en espacios de promoción de la equidad y respeto a la diversidad (Didou y Remedi, 2009, 65-66).

El carácter de la justicia social asocia la discriminación positiva y la acción afirmativa con la participación de los beneficios económicos de sectores pobres, marginados y excluidos de nuestras sociedades, en tanto que para la diversidad cultural se establecen protocolos para la convivencia en el ámbito educativo y la institución escolar, en donde las diferencias culturales transitan hacia la invisibilización.

[...] el intento primario del pluralismo es asegurar la paz intercultural, no fomentar la hostilidad entre culturas. Los *liberals* americanos que defienden el multiculturalismo hablan de una política del reconocimiento (*recognition*). Pero convenientemente olvidan precisar que un contexto pluralista postula un reconocimiento *recíproco*. Un reconocimiento que recibe a cambio un radical desconocimiento es antipluralista (Sartori, 2001, p. 86).

En el primer decenio del siglo XXI, el balance sobre el comportamiento del sector educativo refiere información polarizada, América Latina observa un avance en la positivización de los indicadores, menor al del decenio anterior e incluso manifiesta cierto estancamiento, sin embargo, continúa siendo la región más desigual del mundo. En este contexto, se mantiene como una prioridad la universalización de la educación básica y la ampliación en la cobertura de los niveles subsiguientes, que presentan una demanda importante por la presión que ejerce la expansión de la matrícula en educación básica.

En ese mismo período se plantea el Triángulo de la Educación Integradora en tres ejes:

* Entorno de Aprendizaje. Refiere una educación intercultural e inclusiva para los grupos más desfavorecidos, además del suministro de apoyos complementarios.

* Educación Accesible y Asequible. Establece reducción de costos indirectos y mayor inversión específica en infraestructura y servicios educativos.

* Derechos y Oferta de Oportunidades. La inclusión educativa en la perspectiva de la matriculación y estrategias para la reducción de la pobreza, la eliminación de la discriminación y la equidad en la asignación del gasto público (UNESCO, 2010).

Este decenio, al igual que el anterior, fundamenta las acciones de la política educativa en la justicia social sobre la base de la desigualdad, la discriminación y la exclusión, en donde los

derechos humanos establecen nuevas normativas en tanto permanece y se incrementa la exclusión.

Si la humanidad es solo una, ¿por qué hay tantos principios diferentes en relación con la dignidad humana y con una sociedad justa, todos ellos supuestamente únicos y con frecuencia contradictorios entre sí? [...] La respuesta convencional a esta pregunta es que tal diversidad solo ha de reconocerse en la medida en que no contradiga los derechos humanos universales (Santos, 2014, pp. 22-23).

Los derechos humanos han sido desplazados por las oportunidades, el sujeto de derecho por el beneficiario, y la política pública convierte los programas sociales en una suerte de filantropía en donde victimiza y a la vez redime al excluido.

La importancia de universalizar la educación no se cuestiona, es la perspectiva de las nociones: de inclusión y exclusión en el ámbito educativo, que están en debate.

El desplazamiento del principio de igualdad por la equidad naturaliza el ordenamiento social basado en la desigualdad y la exclusión. La resemantización de estos términos, implica identificar los fenómenos de estudio y discriminar las consecuencias de los mismos, es el caso de la desigualdad y la pobreza, por ejemplo. La diferenciación de los fenómenos que tienen un origen sociocultural, de los que refieren una base económica, implica su atención en el ámbito que les corresponde, pueden vincularse pero, evidentemente son distintos.

En el 2005 la UNESCO desarrolla y actualiza el marco teórico y la metodología para la educación intercultural, es interesante cómo en el desarrollo discursivo, en el marco de la educación intercultural, basado en la perspectiva de la desventaja, plantea de manera conjunta la interculturalidad y la inclusión. Identifica tres paradigmas: Discriminación Cultural (enfoque monocultural, escuela excluyente/asimi-

lacionista) Transición Cultural (enfoque bicultural, escuela asistencialista) y Pluralismo Cultural (enfoque intercultural, escuela inclusiva) (UNESCO 2005b). Estos paradigmas se corresponden con la orientación de las políticas sociales, de reconocimiento y educativas en el trayecto histórico de la Educación Indígena. Asimismo, señala Vectores y Ejes que se corresponden y orientan el Modelo de Atención para la Diversidad Cultural en la Educación:

* Vector de Pertinencia. Se vincula con el Eje de Identidad Cultural en el que se relaciona la identidad con: los saberes previos, la diversidad y la relevancia cultural de los aprendizajes en la escuela. Parte de un currículo general al que se deben realizar adecuaciones para orientarlo al contexto y población destino de que se trate.

* Vector de Convivencia. Está relacionado con el Eje de Convivencialidad tiene como punto de partida el reconocimiento, se asocia con las competencias comunicacionales y relacionales en la orientación de asumirse como un sujeto de derecho, desarrollar la autoestima y el reconocimiento del otro en contextos multiculturales.

* Vector de Pertenencia (2005), Inclusión (2008). Se vincula con el Vector de Equidad y en consecuencia asume las metas de la educación inclusiva como son superar las barreras para el aprendizaje y la participación mediante programas de atención a la marginalidad económica, social, educativa y focalizada (UNESCO, 2008, 2005, 2005^a). Este vector se conforma por programas basados en la discriminación positiva para realizar la acción afirmativa y otros que, de manera conjunta con los primeros, mitigan los efectos de la desigualdad

La justicia social en el ámbito educativo desplaza el reconocimiento por la visibilización, y el principio de igualdad, por la equidad.

La libertad de autorrealización se mide [...] no por la distancia que el in-

dividuo puede conseguir respecto de su mundo de vida cultural, sino por el grado de reconocimiento que puede encontrar para sus objetivos libremente elegidos en su entorno social (Honnet, 2011 p. 23).

La discriminación positiva, en el marco de las políticas de reconocimiento, visibiliza la diferencia para desactivarla mediante la acción afirmativa, que es el caso de la inclusión. La deuda con el sujeto y su proceso de individuación se establece en la contención de la alteridad mediante procesos de asimilación cada vez más sofisticados.

Los límites o paradojas de esta ética y cultura política se hacen visibles cuando las estructuras y sus instituciones funcionales excluyen visiblemente a sectores de la humanidad o de la comunidad y, peor aún, cuando la perspectiva de su totalización implica una amenaza

cada vez más visible para la humanidad [...] (Acosta, 2008, p. 167).

En la presente década la educación intercultural y la educación inclusiva mantienen rutas separadas pero en el discurso de la política pública y sobre todo, en la práctica educativa se encuentran. Esto queda manifiesto en el discurso de la política educativa internacional y en los planes y programas nacionales vigentes y en los de la reforma en curso, en donde permanece la justicia social como sustento a partir de la orientación de dos ejes: Equidad e Inclusión.

La educación y la institución escolar establecen objetivos y metas históricas sobre las que se reeditan las políticas sociales, culturales y educativas para adecuarlas a los nuevos tiempos. La educación como factor de inclusión social se ha diversificado y ha tomado derroteros cada vez más ambiciosos:

Cuadro Nº 2. La educación como factor de inclusión social

La educación como factor de inclusión	
Universalizar el acceso a la educación	Fomentar la equidad
Garantizar el acceso y mejorar la calidad	Eliminar obstáculos y estereotipos con relación al sexo
Modificar desigualdades y suprimir discriminaciones en el aprendizaje de grupos desasistidos:	
Pobres, Niños de la calle, Niños que trabajan	Poblaciones de zonas remotas, Rurales, Nómadas
Migrantes, Pueblos Indígenas, Minorías Étnicas, Raciales y Lingüísticas	Refugiados, Desplazados por la guerra y pueblos sometidos a un régimen de ocupación
Necesidades básicas de aprendizaje de Personas Impedidas en sus diversas categorías e igualdad de acceso	

Fuente: Bello y Aguilar, 2016, p. 33.

Como se ilustra en el Cuadro Nº 2. La educación como factor de inclusión social, así como los objetivos y metas históricos en el trayecto histórico se han ampliado y adjetivado, la mirada abarcadora incor-

pora todas las aristas que propician la exclusión como una promesa para los hoy llamados grupos prioritarios, que siempre son la población destino de las políticas de reconocimiento y para la inclusión.

Actualmente la política educativa establece como principios básicos la Inclusión y la Equidad. La educación inclusiva y la educación intercultural, en el contexto de las políticas compensatorias y focalizadoras, mantienen los criterios de reconocimiento e inclusión, y ambos enfoques son recuperados en las temáticas transversales de los planes y programas, así también las acciones para elevar la eficiencia y la eficacia en el ámbito educativo. En la perspectiva del modelo de atención a la diversidad en la educación ¿Cuáles son las implicaciones de la pobreza, la marginación y la exclusión en los procesos educativos en con-

textos multiculturales? En qué medida la institución escolar y los procesos educativos atienden los problemas derivados de la desigualdad y la condición de diferencia? ¿La educación intercultural e inclusiva pueden transitar de la equidad hacia la igualdad en las relaciones entre los actores sociales?

Este escenario plantea retos para el desarrollo de los procesos en la institución escolar, el ejercicio docente y las comunidades educativas. La inclusión educativa vía la matriculación precisa que la educación inclusiva e intercultural transite de la visibilización al reconocimiento en el cauce de la alteridad.

Educación inclusiva e intercultural. Multivocidad de la práctica educativa

Creando con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdidumbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significados (Geertz, 2003).

La construcción del discurso de la política pública incorpora términos de diferentes enfoques que los organismos internacionales y de financiamiento han desarrollado en su trayecto histórico, desde mediados del siglo XX a la fecha, éste marca la pauta para el diseño de las políticas educativas. En este contexto la educación intercultural e inclusiva, en el marco de la justicia social, enfrentan retos mayúsculos.

El empeño de la política educativa en la universalización, alfabetización de toda la población y la ampliación de la cobertura educativa conlleva a una periódica actualización, sustentado en el balance que ofrecen los indicadores sociales y educativos. Asimismo, la reforma educativa en turno, con base en un diagnóstico negativo, tiende a descalificar el modelo anterior para colocar el nuevo modelo como la vía para el logro de los objetivos y metas educativas.

No toda innovación es nueva ni novedosa, mucho menos debe ser considerada siempre como progresista.

Nuevas políticas pueden alimentar planteamientos poco innovadores y hasta regresar a posiciones tradicionales y poco progresistas. Es innovador solo aquello que permanece en el tiempo haciendo cambiar la realidad hacia objetivos que se supongan un progreso real, como no todo lo que merece conservarse hemos de calificarlo de conservador (Gimeno, 2013, p. 21).

La inclusión social, en términos de justicia social, que subyace en la inclusión educativa y la educación inclusiva plantea dos rutas para el ámbito educativo. La primera está relacionada con garantizar el acceso y la ampliación de oportunidades en la educación. “La escolarización como una forma práctica de llevar a cabo la educación, se sostiene y se le adjudican medios cuantiosos en las sociedades actuales porque esperamos beneficios de ella para los individuos y para la sociedad” (Gimeno, 2013, p. 33). Sobre la base de la desventaja social, la educación se concibe no solo como un factor de inclusión social, sino también, como un espacio de provisión, frente a

la privación de conocimientos que representa estar fuera del sistema educativo.

La segunda ruta está centrada en el modelo de atención a la diversidad en la educación, en donde, a partir de los planes y programas se derivan los programas de educación intercultural y educación inclusiva, además de proyectos para la atención de problemas emergentes (los temas transversales o temas de relevancia social).

El carácter de la justicia social en términos distributivos se vincula con la educación como factor de inclusión, en tanto el modelo de atención a la diversidad hace de la educación y el currículo un “cajón de sastre” en donde todo tiene cabida. En términos formales y discursivos puede tener cierta lógica pero, en los procesos y la práctica educativa lleva a cuestionar ¿qué es la educación? ¿cuál es objetivo de la educación? ¿la educación es un derecho humano o una oportunidad? ¿cuáles son los principios de la educación en contextos de desigualdad y diferencia? ¿Cómo se traducen en términos pedagógicos?

Esta configuración de la política educativa y de los planes y programas hacen de la educación una empresa monumental que responsabiliza a la escuela, las autoridades y el docente del cumplimiento de sus objetivos que no siempre están en sintonía con la población destino.

La diversidad del alumnado actual no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas en uniformizar y para imponer un canon cultural [...]

[...] se pone de manifiesto cada vez con más facilidad en la medida en que día a día , hay mayor diversidad de estudiantes en las aulas, y ni los currícula obligatorios, ni los materiales curriculares los toman en consideración (Torres, p. 212).

Entre las limitaciones de la institución escolar está el impacto a mediano y corto plazo y su trascendencia fuera del

ámbito escolar. La pirámide (nuestro sistema educativo) no la hemos elegido, está ahí y no la podemos sustituir por otro modelo porque se requeriría un cambio radical de la sociedad, lo cual, cuando sucede, lo suele hacer poco a poco (Gimeno, 2013, p. 82).

La política educativa concibe como dispositivos de reconocimiento e inclusión a la educación intercultural y la educación inclusiva ha sido la respuesta para tratar de forma diferencial a colectivos percibidos como diferentes con la finalidad de interculturalizar tanto el currículo como la práctica en un marco de tolerancia y reconocimiento con base en los principios de discriminación positiva e igualdad de circunstancias de elección que aseguren la convivencia, es decir la reducción de tensiones.

[...] la convicción de que la lucha de los sujetos por el reconocimiento de su identidad comportaba una necesidad social interna de aceptación de instituciones que garantizaran la libertad. La pretensión de los individuos a un reconocimiento intersubjetivo de su identidad es la que, desde el principio, como tensión moral, se aloja en la vida social; la que en cada momento sobrepasa la medida institucionalizada en cuanto a progreso social [...] (Honnet, 1997, p. 13).

La inclusión educativa de los grupos sociales o personas diferentes y desiguales se establece con base en la concepción de la atención de la diversidad en la escuela y el aula, y promueve la interacción modelizada, en una perspectiva integracionista hacia el logro educativo basada en los aprendizajes relevantes. El desplazamiento de las relaciones en la alteridad impide que emerjan las diferencias propias de cada grupo social o persona.

El caso de la atención de la diversidad cultural y la pobreza en el ámbito educativo ofrece respuestas, pero no soluciones. En el primer caso, se ofrece la educación inclusiva y la educación intercultural para sectores de la población definidos (indígenas y personas con al-