



ENCUENTRO DE EXPERIENCIAS
DE EDUCACIÓN INCLUYENTE:
**hacia una educación
antidiscriminatoria**

SEGOB
SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN



CONSEJO NACIONAL PARA
PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN

Organización
de Estados
Ibero-americanos
Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



CREFAL
Centro de Cooperación Regional para la Educación
de Adultos en América Latina y el Caribe



CONSEJO ESTATAL PARA PREVENIR Y ELIMINAR
LA DISCRIMINACIÓN Y LA VIOLENCIA
EN MICHOACÁN

Coordinadoras:

Patricia Montes Balderas
Adelina González Marín

Coordinación editorial:

Génesis Ruiz Cota

Desarrollo de contenidos:

Marc Georges Klein

Corrección de estilo:

Armando Rodríguez Briseño

Diseño y formación:

Karla María Estrada Hernández

Fotografía:

Adelina González Marín y Ángel Isaac Salazar Gámez

© 2018. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación
Dante 14, col. Anzures,
del. Miguel Hidalgo,
11590, Ciudad de México.
www.conapred.org.mx

Se permite la reproducción total o parcial del material incluido
en esta obra, previa autorización por escrito de la institución.



EDUCACIÓN INCLUYENTE: EXPERIENCIAS, REFLEXIONES, PROPUESTAS

INTRODUCCIÓN

Este documento hace eco al evento realizado los días 7, 8 y 9 de marzo de 2018 bajo el título Encuentro de Experiencias de Educación Incluyente: Hacia una Educación Antidiscriminatoria, en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal), Pátzcuaro, Michoacán, por iniciativa del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), con apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), del **Consejo Estatal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y la Violencia en el Estado de Michoacán (Coepredv)** y del Crefal.

El objetivo de este encuentro, en el que participaron en promedio 50 personas, era permitir a diversos actores tanto institucionales como sociales, ubicados en diferentes estados del país, compartir sus experiencias de educación incluyente para enriquecer mutuamente su práctica y reflexión e identificar los elementos que favorecen el fortalecimiento, la mejora y la generalización de aquellas experiencias en diversos ámbitos y latitudes de la práctica educativa.

Lo que pretendemos proponer aquí no es una memoria *stricto sensu* de dicho evento —la que se podrá encontrar en el microsítio que está armando el Conapred—, sino una forma de retroalimentación crítica, dirigida principalmente a quienes participaron en este encuentro, que nos permita fortalecernos como sujeto colectivo, profundizar nuestros aprendizajes compartidos, identificar los principales retos que nos quedan por enfrentar a niveles tanto conceptual como práctico-metodológico y estratégico, y plantear algunas propuestas para avanzar de ser posible de manera articulada, aunque cada quien desde su lugar, en la construcción y generalización de una práctica educativa que sea no solamente inclusiva o no discriminatoria, sino también *antidiscriminatoria*.

JUSTIFICACIÓN

En México disponemos hoy día, respecto a la cuestión que nos ocupa, de un marco conceptual y jurídico-legal bastante claro y amplio, así como de diagnósticos detallados de las formas de discriminación que padecen, en diferentes ámbitos, unos grupos de la población; y por lo que concierne específicamente a las instituciones educativas, contamos con un nuevo marco normativo, establecido por la Secretaría de Educación Pública, especialmente con el eje 4 del nuevo modelo educativo de 2016 (*Inclusión y equidad*), basado en 5 criterios (acceso, participación, permanencia, egreso y aprendizaje), que complementan diversas guías destinadas tanto al personal docente como a las y los estudiantes y sus familias (SEP, 2016). Sin embargo, la cuestión de la discriminación todavía está lejos de ocupar un lugar prioritario en la agenda de la educación pública, mucho menos en las preocupaciones y el quehacer cotidiano de los diversos actores involucrados; las “buenas prácticas” de educación incluyente que se están llevando a cabo en diversos centros educativos del país se quedan aisladas, por no decir marginadas, no se han sistematizado, se están difundiendo de forma muy limitada y ni siquiera los mismos actores o promotores de aquellas tienen un conocimiento preciso de sus experiencias respectivas. El encuentro realizado los días 7, 8 y 9 de marzo respondió así a una necesidad imperiosa, pero no es menos apremiante la tarea de darle diversas formas de seguimiento, de las que este ejercicio de retroalimentación crítica no constituye más que un primer paso.



1. Un encuentro enriquecedor

1.1. Una celebración de la diversidad

En sus varios aspectos, este encuentro se ha colocado bajo el signo de la diversidad:

- a. *diversidad de las y los participantes, ponentes y exponentes*, representantes de instituciones gubernamentales como el Conapred, el Crefal, el Coepredv, la SEP, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Cresur, el Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (Sipinna); de instituciones académicas estatales como la Universidad de Guadalajara, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en Morelia, la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) de Morelia, la Universidad Iberoamericana (UIA) Ciudad de México, la Universidad Autónoma de Sinaloa, el Tecnológico de Monterrey, el Colegio de Bachilleres (Cobach) de Michoacán; representantes o miembros de organizaciones de la sociedad civil como el Colectivo Tajpianij y el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder) de Puebla), el Centro Piña Palmera (Oaxaca), el Patronato Pro Educación Mexicano, el Centro Pequeño Sol, Educreando, A. C., y el Instituto de Desarrollo Humano Sustentable Moxiquil (Chiapas), el Centro Edu-

cativo de Morelia CEM (Michoacán), Declic, el Centro Indígena Nenemi (Guanajuato), Tatutsi Maxakwaxi (Jalisco), el Colectivo por una Educación Intercultural (Chiapas-Michoacán); así como consultores o actores educativos independientes;

- b. *diversidad de las formas de discriminación consideradas*: individual, colectiva, institucional, estructural, directa o indirecta; *diversidad de los grupos en discriminación que se pretende atender en los diferentes contextos* (entre los cuales se destacan las mujeres, las y los estudiantes con discapacidad, las y los estudiantes indígenas, y las personas con orientación sexual, preferencia sexual o identidad de género “divergente”);
- c. *diversidad de las experiencias presentadas*, tanto en su naturaleza (programas institucionales, proyectos comunitarios, iniciativas de la sociedad civil) como en su forma (establecimiento de lineamientos normativos, diagnósticos, monitoreo de experiencias piloto, implementación de proyectos escolares y comunitarios, producción y difusión de materiales y herramientas, campañas de sensibilización, información y capacitación, etcétera), y
- d. *diversidad de las modalidades* tanto formales (ponencias magistrales, conversatorios, exposición de experiencias, intercambios de preguntas y respuestas, mesas de debate del “world café”, al que nombramos “latino café”, dinámicas vivenciales) como informales (tiempos de receso, de comida, de descanso) de comunicación e interacción entre las y los participantes.

Tal conjunto de diversidades, que caracterizó el propósito metodológico de este encuentro, nos parece congruente con la naturaleza compleja, multiforme y multifactorial de la problemática de la discriminación (o más bien de *las discriminaciones*) en educación, la que, lejos de permitirnos aplicarle una visión dogmática y unilateral, exige un abordaje múltiple en el que todas las perspectivas, experiencias y voces merecen nuestra atención.

1.2. Unas voces complementarias

Cabe celebrar, en forma de agradecimiento, la complementariedad de todas las voces que se escucharon en el curso de este encuentro.

Agradecemos a quienes, desde las instituciones gubernamentales, nos compartieron sus esfuerzos de realizar diagnósticos detallados de la discriminación educativa, de asegurar la implementación efectiva del nuevo modelo educativo, de desarrollar programas de sensibilización y capacitación del personal docente, de producir y difundir materiales didácticos pertinentes, de fomentar un diálogo de saberes con las diversas comunidades desde un enfoque intercultural, de diseñar, monitorear y evaluar experiencias piloto, de construir y fortalecer redes horizontales, de promover el aprendizaje cooperativo y la participación efectiva de las niñas, niños y adolescentes en los procesos educativos desde la perspectiva de sus derechos.

Agradecemos a quienes, desde los espacios académicos, nos compartieron sus esfuerzos por implementar programas de atención a la diversidad, de garantizar la accesibilidad de los espacios,

de adaptar los currículos, así como los instrumentos y procedimientos de evaluación, de elaborar materiales adecuados, de fomentar la constitución de redes de apoyo, de promover la identidad, dignidad y autonomía de las personas en situación de desventaja, de dar bienvenida a los grupos invisibilizados.

Agradecemos a quienes, desde los centros educativos impulsados por la sociedad civil, nos compartieron sus esfuerzos por involucrar a madres y padres en todos los aspectos de la vida escolar, de vincular la propuesta educativa con las necesidades y los intereses de la población en general y de las comunidades en particular, de valorar, defender y promover las lenguas y culturas de los pueblos originarios, de apoyar la reivindicación de su identidad, dignidad y pertenencia territorial, de integrar el enfoque medioambiental, como eje transversal, en todos los procesos educativos, de construir unas comunidades de aprendizaje, de basarse en el planteamiento holístico de una educación para la vida, de atender la diversidad de inteligencias, habilidades y estilos de aprendizaje, de adaptar y contextualizar tanto los currículos como las estrategias didáctico-pedagógicas y los instrumentos y procedimientos de evaluación.

Agradecemos a quienes, consultores o actores independientes, nos compartieron sus esfuerzos por valorar las múltiples capacidades para el aprendizaje, de implementar unas estrategias que rompen con el modelo convencional al dar un papel esencial a la dimensión psico-afectiva y corporal y a la expresión creativa y artística en los procesos educativos.

Agradecemos a quienes, perteneciendo a alguna categoría social afectada por una u otra forma de discriminación, nos compartieron sus esfuerzos por reivindicar su identidad, lograr el reconocimiento de su dignidad y ejercer sus derechos inalienables.

A todas y todos, les agradecemos por haberse hablado y escuchado mutuamente con respeto y atención, conformando así una *comunidad de aprendizaje*.





1.3. Una vivencia significativa

Tal como empezó, este encuentro finalizó en un espacio-tiempo no formal, en el que, saliendo del anfiteatro del Crefal, las personas participantes se hicieron el regalo mutuo de tocarse unas a otras, de construir físicamente, entre sol y sombra, unas figuras de apoyo mutuo y de compartir unas palabras de agradecimiento, compromiso y esperanza. Ojalá este momento, compartido desde la piel y el corazón, haya dejado una huella por lo menos tan profunda que todos los discursos que tuvieron la oportunidad de escuchar, sobre lo que es la atención a la alteridad –o, en términos de Octavio Paz, la *otredad* (Aguilar Viquez, 2015)–, y el respeto a las diferencias, es, antes de ser una cuestión social, política o educativa, una cuestión emocional, afectiva y existencial.

1.4. Una postura compartida

Más allá de la diversidad múltiple que acabamos de subrayar, los ricos intercambios que suscitó este encuentro pusieron en evidencia la postura ético-política fundamental que comparten las y los participantes respecto a la problemática de las discriminaciones.

Esta postura nos parece perfectamente resumida en el triple propósito planteado por el representante del Cesder: ponerse a la vez “*en la realidad*”, “*ante la realidad*” y “*para la realidad*”, propósito al que hacen eco diversas formulaciones de los participantes, así por ejemplo, respecto al tercer eje: “Yo quiero un mundo donde mis hijos sepan que pueden ser diferentes”, respecto al segundo: “El día que piense que no puedo generar un cambio, ese día me voy a ir”, y respecto al primero: “Verse como parte del problema para ser parte de la solución”.

En aquellas tres fórmulas indisociables se está expresando claramente lo que nos une como *conjunto de actores diversos conformando un mismo sujeto social*, o sea:

- una *visión clara* de la necesaria transformación de la realidad actual para construir un mundo en el que todos y todas tengan derecho *de*, espacio *para* y dignidad reconocida *en* vivir su vida *tales como son*, esto es, un proyecto que apunta no solamente al presente, sino también al futuro que queremos hacer posible para las nuevas generaciones,
- una *voluntad proactiva* para actuar de forma congruente con esta visión, desde la certeza que siempre tenemos la capacidad de generar cambios en aquella realidad, o sea, una resistencia activa al patrón ideológico dominante, que pretende convencernos de que no hay ninguna alternativa posible al “estado de las cosas” y
- una *conciencia crítica* de nuestra propia implicación en la problemática de la exclusión, esto es, del hecho que el “nosotros” que pretende promover una “educación incluyente” no constituye una instancia externa, neutral, que se pueda contentar con el propósito de “corregir” o “reparar” los efectos discriminatorios del sistema social en general y educativo en particular, sino un conjunto de actores sociales a quienes incumbe cuestionar su propio papel en la reproducción de los mecanismos de exclusión.

Ojalá que este encuentro nos haya permitido reconocer, formular y argumentar tal postura compartida, o sea, identificar en qué medida estamos *coincidiendo* para *co-incidir*, constituye sin lugar a dudas un logro fundamental.



2. Retos múltiples

Ahora bien, son múltiples los retos que nos queda por asumir, los deberes y las tareas que nos quedan por cumplir, para dar un seguimiento efectivo a este encuentro y fortalecer las experiencias

concretas que tuvimos la oportunidad de compartir. Mencionaremos especialmente, en forma de pregunta, los puntos siguientes:

- 2.1. ¿Cómo socializar ampliamente y constantemente las “buenas prácticas” (o, en palabras de la SEP, las “experiencias demostrativas”) que están llevando a cabo unas u otros en diferentes territorios del país?
- 2.2. ¿Cómo implementar la formación y capacitación continua de las y los múltiples actores involucrados en los procesos educativos (empezando por el personal docente) respecto a este tema?
- 2.3. ¿Cómo incidir en la mejora del aparato jurídico-legal relacionado con la problemática de la discriminación y su aplicación efectiva en los distintos ámbitos educativos y sociales?
- 2.4. ¿Cómo incidir al triple nivel municipal, estatal y federal, en las políticas públicas al respecto, aprovechando todos los dispositivos y mecanismos legales disponibles?
- 2.5. ¿Cómo hacer visibles, más allá del ámbito propiamente educativo, las múltiples formas invisibles de discriminación, falsamente legitimadas por la costumbre, la ignorancia, el prejuicio y el miedo, y movilizar el conjunto de las y los habitantes de nuestro país, de manera que generen en la sociedad mexicana una verdadera cultura de la no discriminación?



3. Claves valiosas

Los diversos aprendizajes que se compartieron en este encuentro no permiten obviamente responder todas las preguntas que nos ocupan; sin embargo, nos proporcionaron algunas claves valiosas, susceptibles de orientar y balizar, a los tres niveles *paradigmático, metodológico y estratégico*, el camino que nos queda por recorrer.

Nos parece importante destacar las claves siguientes:

3.1. A nivel paradigmático

La recomendación, ya mencionada, de “verse como parte del problema para ser parte de la solución” —esto es, de un necesario proceso de transformación—, no solamente define una postura ética, sino constituye a la vez una clave paradigmática, en el sentido que nos incita a considerar la problemática de la discriminación desde un enfoque a la vez *sistémico y dialógico*.

El enfoque sistémico implica reconocer que esta problemática no se puede entender, ni mucho menos resolver, si nos contentamos con identificar de forma separada y antinómica sujetos “incluidos” y sujetos “excluidos”, comportamientos, programas o proyectos “discriminatorios” y comportamientos, programas o proyectos “antidiscriminatorios”, sin considerar el *sistema* que engloba los diversos sujetos involucrados y rige sus interacciones, asignando a cada uno un papel determinado —sea éste conscientemente asumido o no— en la producción y reproducción social de las diversas formas de discriminación. Nos invita, pues, a cuestionar los *mecanismos* que están atrás de nuestras representaciones, nuestras actitudes y nuestros actos respectivos, y a tomar conciencia de que las intenciones “correctivas” más nobles no bastan para garantizar que no quedemos, aunque involuntariamente, sometidos a aquellos mecanismos. Se trata entonces, por un lado, de reconocer sin complacencia nuestro propio lugar, rol y responsabilidad en la problemática —exigencia que aplica igualmente a quienes se encuentran “incluidos” como a quienes se encuentran “excluidos”— y, por otra parte, de identificar claramente las raíces sistémicas, y por tanto generalmente invisibles, de aquella, que tienen que ver con un modelo global de organización sociopolítica.

El enfoque dialógico implica reconocer que, todas y todos, siendo parte del problema, podemos (y debemos) ser parte también de la solución. Dicha solución solamente se puede construir desde un planteamiento colectivo, dando su lugar y papel a cada actor involucrado, esto es, de un diálogo de visiones, saberes, prácticas y proposiciones, rompiendo con cualquier forma de asistencialismo, de paternalismo y/o de arrogancia epistémica. Se trata entonces de promover, garantizar y hacer efectiva la participación, desde sus necesidades propias, de las niñas, niños y adolescentes, de sus familias, de su comunidad, y, prioritariamente y en todos los casos, de las mismas personas o los grupos discriminados, en el diseño, la implementación y la evaluación de cualquier programa, proceso o proyecto que pretenda promover una educación incluyente, no discriminatoria o antidiscriminatoria.

Un corolario lógico de este planteamiento es reconocer que, para ser válidos, dichos proyectos, procesos o programas se deberían dirigir no solamente a las personas, grupos o categorías sociales



discriminadas, sino también a las y los demás, o sea, a la población supuestamente “incluida” y potencialmente “excluyente”.

Se trata, en definitiva, de la necesidad de adoptar una perspectiva “meta-incluyente”, o sea de impulsar unas dinámicas de diálogo y concertación permanentes entre los sujetos sociales que pretenden fomentar la inclusión de otros, *y aquellos otros mismos*, que permitan problematizar colectivamente el concepto de inclusión, y abordar de forma negociada la cuestión de los *lugares respectivos* que puedan ocupar unos y otros en un espacio común supuestamente “incluyente”.

3.2. Al nivel metodológico

Son muchas las claves metodológicas que nos proporcionaron las diversas contribuciones en este encuentro. Destacaremos, sin jerarquizar ni detallarlas, las siguientes:

- El esfuerzo por contextualizar y adaptar a la situación diversificada de las y los estudiantes tanto el currículo como las modalidades pedagógicas de enseñanza, los materiales didácticos y los instrumentos y procedimientos de evaluación de sus aprendizajes;
- El ejercicio de una atención personalizada, integrando la perspectiva de las inteligencias múltiples, de las habilidades socio-emocionales y la diversidad de estilos de aprendizaje y construcción de saberes;
- El planteamiento holístico de una educación desde y para la vida, dando su pleno papel al currículo social y a la filosofía para-con niñas y niños, adolescentes y jóvenes, integrando como eje transversal y transdisciplinario la relación con el medioambiente, y como vector esencial de la construcción de la persona, a nivel tanto individual como social, la dimensión psico-corporal, lúdica y creadora del desarrollo humano;

- La implementación de una metodología activa y colaborativa de trabajo por proyectos, involucrando a las y los educandos como sujetos responsables de su propia trayectoria educativa, y permitiendo así que logren unos aprendizajes significativos;
- La participación constante y efectiva de las niñas y niños, adolescentes y jóvenes, de sus familias y de la comunidad en su conjunto, en todas las decisiones y procesos que conciernen los diversos aspectos de la vida escolar, conformando así la comunidad educativa como una comunidad de aprendizaje;
- La puesta en obra, dentro y fuera del espacio escolar, de proyectos comunitarios prioritariamente orientados hacia la valoración, la promoción y el fortalecimiento de la identidad y dignidad de todas las personas involucradas.

Cabe subrayar que estas diversas propuestas metodológicas —no por casualidad desarrolladas, esencialmente, en espacios educativos constituidos desde la iniciativa de la sociedad civil— no se limitan a una lógica simplemente “adaptativa”, o sea, a la implementación de unas “medidas específicas” que pretendan favorecer el “acceso igualitario” de las personas o grupos marginados a la “oferta educativa” *en la forma que le da el modelo dominante erróneamente llamado “tradicional”*, sino que remiten, en su conjunto, a un *proyecto alternativo de educación emancipadora*, que implica intrínsecamente, desde su planteamiento mismo, la perspectiva de inclusión.

3.3. Al nivel estratégico

Las tres exigencias que nos parece importante destacar a nivel estratégico son:

- La de favorecer, por todos los medios, el fortalecimiento y la autoafirmación de la identidad y dignidad de las personas y/o grupos minoritarios afectados (o susceptibles de ser afectados) por alguna forma de discriminación, o sea, en otras palabras, de promover la *visibilización de las y los invisibilizados, y la escucha de su propia voz*;
- la de diseñar e implementar en los diferentes ámbitos educativos programas y líneas de acción que no se dirijan solamente a los “públicos específicos” afectados, sino también a la comunidad educativa en su conjunto, y
- la de armar y dinamizar unas redes interinstitucionales, intersectoriales e interdisciplinarias que permitan romper con el aislamiento y la desvinculación mutua de las diversas prácticas incluyentes y de sus actores.

4. Asignaturas pendientes¹

Llegados a este punto, nos incumbe compartir algunas inquietudes fundamentales de índole filosófica, epistémica y ética (y por consecuencia también eminentemente política), que, aunque por cierto puedan (y deban) traducirse también en la definición de unas tareas concretas, tienen que ver más bien con el *planteamiento mismo* de la problemática de la exclusión-inclusión, que puede generar formas perversas de discriminación hacia personas o grupos específicos.

4.1. La dimensión cultural de la cuestión de los derechos humanos

Es obvio que en una nación multi-étnica y multi-cultural como es el caso de México, el planteamiento supuestamente universal de los derechos humanos en general y del derecho a la no discriminación en particular, fundamentalmente inspirado por el marco epistemo-jurídico occidental, puede entrar en conflicto con los usos y costumbres comunitarias y los valores culturales compartidos por los pueblos originarios. Esta dificultad tiene que ver básicamente con una divergencia de *enfoques*, ya que la concepción universalista de los derechos considera un sujeto *individual y abstracto*, cuando la cosmovisión de los pueblos originarios considera un sujeto *colectivo y concreto*, como lo exponen, entre muchos otros, los trabajos de Carlos Lenkersdorf (2013). Nos plantea de forma emblemática la necesidad de deshacernos de una visión universalizante impositiva y de someter cualquier cuestión de derechos humanos a un esfuerzo constante de diálogo y negociación inter-cultural, o sea, a lo que Boaventura de Sousa Santos designa como una *hermenéutica diatópica* (Vergalito, 2009).



¹ Contribución personal de Marc Georges Klein.

4.2. La dimensión proactiva del enfoque de derechos humanos

Todavía falta mucho para que todas las y los actores, institucionales o no, involucrados en un proceso de cumplimiento de derechos humanos, como es el caso de los programas y experiencias de educación incluyente, que en mayor o menor medida se refieren al derecho a la no discriminación, compartan (y actúen de forma consecuente con) una visión proactiva y experiencial de aquel proceso, o sea, consideren que, lejos de remitir simplemente, en términos de obligación, a “servicios” que incumbiría a la autoridad pública otorgar de forma asistencial a unos “beneficiarios” determinados, este cumplimiento implica una *praxis*, que incumbe a las personas y grupos concernidos *ejercer plenamente en calidad de sujetos*. Así como el derecho a la salud no se puede considerar cumplido simplemente por la garantía del acceso de todas y todos a una consulta médica, a un tratamiento de calidad o a un establecimiento hospitalario (lo que, por cierto, ya sería un gran paso), sino que implica una participación efectiva y responsable de cada persona en la construcción y preservación de su propia salud, el derecho a una educación sin discriminación no se puede considerar cumplido simplemente por la implementación de unas medidas administrativas, organizativas o técnicas “incluyentes”, sino que exige la instauración de las condiciones concretas y prácticas, que permitan a los sujetos mismos que se pretende “incluir” ejercer aquel derecho.

4.3. La necesaria distinción entre igualdad y equidad

En el caso específico de las prácticas o políticas anti-discriminatorias, que constituyeron el tema del encuentro, no es nada cierto que quede clara, para todas y todos los actores involucrados en aquéllas, la distinción fundamental entre los conceptos de *igualdad* y *equidad*. Se habla todavía, especialmente en diversos espacios institucionales, de “acceso igualitario” a la oferta educativa o



de “igualdad de oportunidades”, así como se sigue aplicando a todas y todos los estudiantes del país un dispositivo estandarizado de evaluación, ubicándoles en una postura “igual” ante la prueba, aunque la dimensión discriminatoria de tal lógica hacia los estudiantes indígenas haya sido reconocida y puesta en evidencia en 2011 por el Conapred, que emitió al respecto una resolución desglosada en 14 resolutivos detallados (Conapred, 2011). Es necesario entonces aplicar un esfuerzo constante de deconstrucción crítica al concepto de *igualdad*, como herencia dudosa de la revolución burguesa francesa del siglo XVIII —estrechamente vinculada a la doctrina económica “liberal” (en el sentido de la “libre concurrencia” entre actores del mercado)— y, al mismo tiempo, como argumento ideológico de todas las empresas implementadas por los Estados-naciones “modernos” para “unificar” los diversos componentes de su población según una lógica fundamentalmente asimilacionista cuando no brutalmente colonial. Es esencial, pues, especialmente en el campo educativo, sustituir en todas circunstancias el planteamiento igualitario con un planteamiento equitativo, tal como lo hace la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) al recomendar que se proporcione a todos los educandos “oportunidades *equivalentes* de aprender”, y profundizar en las implicaciones metodológicas concretas de este principio de *equivalencia* como componente indispensable para el goce del derecho a una educación no discriminatoria. Una base de reflexión fecunda al respecto se puede encontrar en el planteamiento de Katarina Tomasevski sobre los cuatro indicadores fundamentales de cumplimiento del derecho a la educación: la *asequibilidad*, el *acceso*, la *aceptabilidad* y la *adaptabilidad* (Tomasevski, 2001).

4.4. La asimetría inherente al paradigma de la exclusión/inclusión

La inquietud que acabamos de exponer en el apartado 4.2 respecto a la dimensión proactiva del enfoque de derechos —inquietud que, de manera general, se puede aplicar a cualquier propósito de promoción de la *participación*— afecta de manera particularmente aguda al paradigma de la exclusión/inclusión. En efecto, todo programa “incluidor”, que se pretenda implementar a niveles social, económico, cultural o educativo, implica una paradoja interna, ya que presupone la separación asimétrica de un sujeto activo A ya incluido (el “incluidor”) y de un sujeto pasivo B excluido (el “por incluir”), así como la referencia a un “espacio de inclusión” pre-determinado (sea éste definido como la vida política, el circuito económico, el progreso social o el sistema de educación pública), al que de alguna manera pertenece, con cierto poder de decisión e iniciativa, el sujeto A, mientras el sujeto B no, como lo expresa la referencia a las “barreras para el aprendizaje” que se trataría de “derrumbar”: tal visión sigue regida por la metáfora recurrente del *tren* al que “nosotros-nosotros”, ya instalados en él, pretendemos hacer subir a “ellas-ellos”, quienes se encuentran afuera. En este sentido, el planteamiento mismo de un propósito incluyente conlleva una forma de condescendencia, cuando no de arrogancia, lo que expresaron claramente algunos participantes al evocar la “visión egolátrica de *los otros*”, que se resume en pretender “hacerles parte de la escenografía” (o sea, de una escenografía diseñada por “nosotros”).

Esta inquietud nos plantea la exigencia de preguntarnos:

- e. qué tanto se está ofreciendo a las personas supuestas beneficiarias de un programa cualquiera de educación incluyente la posibilidad de participar, ejerciendo plenamente sus derechos, en el diseño y la implementación de dicho programa, o sea, de expresar de qué forma ellas mismas entienden no “ser incluidas” sino actuar en calidad de sujetos de su propio proceso de inclusión, y
- f. qué tanto se está contemplando, no solamente el camino que incumbe (y que se pretende permitir) a los sujetos excluidos, marginados o discriminados, recurrir *desde los márgenes hacia el centro*, sino también, simétricamente, el camino que les toca a los sujetos ya incluidos recurrir *desde el centro hacia los márgenes*. Es sintomático el caso de los programas que se suelen llamar de “difusión cultural” o de “democratización del acceso a la cultura”, en los que se trata prioritariamente de favorecer la llegada de las poblaciones marginadas en los espacios establecidos de la cultura dominante (teatros, museos, etcétera), mientras se contempla raramente el movimiento inverso, o sea, la llegada de las obras de arte y de los artistas en los espacios de vida de dichas poblaciones, y mucho menos aún la posibilidad de fomentar un diálogo e intercambio equitativo entre las formas culturales mayoritarias o céntricas y las minoritarias o periféricas. De la misma manera, cabe cuestionar los presupuestos ideológicos de un propósito de educación “intercultural” dirigido exclusivamente a las y los estudiantes indígenas, así como preguntarse por qué no se contempla, en los programas oficiales de educación, proporcionar al estudiantado que comparte la lengua y cultura hegemónica, un acercamiento consecuente a las lenguas de los pueblos originarios o a la lengua de señas, aunque reconocidas aquéllas como “lenguas nacionales”.

4.5. La co-implicación sistémica entre inclusión y exclusión

Aquella inquietud, estrechamente vinculada con las anteriores, tiene que ver con el elemento implícito del paradigma de la exclusión/inclusión, o sea *el espacio mismo* (o el universo, o el conjunto, o la estructura, o el sistema) en el que se pretende “incluir al excluido”, elemento que lamentablemente tendemos a omitir poner en tela de juicio, como si dicho espacio fuera un contenedor inerte, inmutable, neutral y ajeno a la problemática considerada. Sin embargo, bien sabemos que los sistemas políticos, sociales o económicos en general, y el sistema educativo en particular, lejos de ser indiferentes al problema, son parte esencial del mismo, y que, por tanto, al pretender luchar contra la discriminación sin cuestionar su dimensión sistémica-institucional, uno corre el riesgo serio de fortalecer los mecanismos inequitativos que conlleva. Hay que entender, pues, que exclusión e inclusión son las dos caras, mutuamente implicadas, de una misma moneda, en el sentido de que todo sistema tiende a generar al mismo tiempo una y otra, o, mejor dicho, *no puede ser incluyente de unos sujetos sin ser excluyente de otros*. Esto lo establece claramente, por ejemplo, Boaventura de Sousa Santos, al analizar las nuevas formas de *fascismo societal* generadas por la crisis

del contrato social en la era de la modernidad (De Sousa Santos, 2008); así como, en el ámbito que nos ocupa, el carácter intrínsecamente excluyente de los sistemas-instituciones de educación pública, regidos al mismo tiempo por el orden capitalista mundial y por la lógica de Estado-nación, y su función de reproducción de la división social, ha sido puesto en evidencia por múltiples autores desde Baudelot y Establet (1975) o Bourdieu y Passeron (1979). Desde este punto de vista, la exigencia de no discriminación no se puede cumplir sin cuestionar fundamentalmente la lógica sistémica-institucional dominante, planteamiento que condujo, hace ya algunas décadas, a Iván Illich a proponer, desde una perspectiva emancipadora, “desescolarizar” la cuestión de la educación, tal como proponía, de forma paralela, arrancar la cuestión de la salud al poder de la medicina institucionalizada (Illich, 1976, 2011).

A defecto de adoptar una postura tan radical, lo que nos compete es intentar pensar, por lo menos a modo de utopía fecunda, en cómo se podría, en términos de Zemelman, “desparametrizar las estructuras” (Zemelman, 1998), o sea, “de-sistemizar” los sistemas instituidos, aflojarlos (en el sentido de la “lógica floja” o “difusa”), debilitarlos en el sentido del “pensamiento débil” de Vattimo (1983), para convertirlos en unos espacios flexibles, con fronteras móviles, porosas y permeables, que invaliden la oposición rígida entre “adentro” y “afuera”, de tal manera que los sujetos de un proceso educativo cualquiera, afectados o no por alguna forma de discriminación, no se queden condenados a ocupar una postura, o de incluidos o de excluidos, dictada por una lógica binaria sin tercer término, sino puedan *moverse diversamente entre márgenes y centro*, tal como lo expresó uno de los participantes al proponer superar el paradigma atenazador de la exclusión/inclusión desde la perspectiva abierta de la “*flexclusión*”. Tal perspectiva, que nos remite a la propuesta siempre vigente de Paolo Freire, corresponde, en definitiva, a la exigencia de *descolonizar* nuestro planteamiento sobre el derecho de todas y todos a una educación sin discriminación.

Conclusión: una invitación

El principal desafío que nos queda por enfrentar, en seguimiento a este encuentro, tal vez está formulado en el título mismo que se le dio: Encuentro de Experiencias de Educación Incluyente: Hacia una Educación Antidiscriminatoria.

En efecto, hemos manejado los conceptos de *educación incluyente* y *educación no discriminatoria* como casi equivalentes para designar una educación que atiende a la diversidad y promueve la equidad de las y los educandos, respeta los derechos de todas y todos y garantiza su ejercicio efectivo por los sujetos. Sin embargo, se puede considerar que el planteamiento de una “educación no discriminatoria” va más allá del concepto de *inclusión* —que procede del vocabulario del desarrollo social más que del enfoque de derechos— e implica cuestionar los modelos de práctica “incluyente” que se limitan a una adaptación al *statu quo*, sin contemplar las transformaciones tal vez necesarias, a nivel estructural, de los espacios mismos en los que se pretende incluir: sería entonces un planteamiento más crítico, integrando un enfoque sistémico (tal como lo hemos evocado en diversas partes de este documento) para desenmascarar las formas invisibles de discriminación que subsisten en los espacios educativos, y en el espacio social en general, a pesar de las medidas

adaptativas o correctivas de inclusión. El lema de “educación antidiscriminatoria”, por su parte, parece apuntar a una perspectiva aún más ambiciosa, pero se quedó sin definición clara.

Una tarea primordial sería entonces, a nivel tanto teórico como práctico, convertir en *propuestas* y articular en *etapas* el camino sugerido por la preposición *hacia*.

Invitamos cordialmente a quienes participaron en este encuentro a aprovechar los vínculos establecidos en esta circunstancia para asumir esta tarea juntos, mediante la constitución de un Colectivo o Seminario Permanente “Hacia una educación antidiscriminatoria”, cuyos objetivos principales serían: a) intercambiar experiencias, b) establecer sinergias y colaboraciones, y c) constituir un espacio común de problematización y reflexión constante, con aportaciones diversas de todas y todos.



ANEXO

“Lo que se trata de cambiar”

A continuación se presenta un ejercicio de restitución, en forma de poema-collage polifónico, de algunas palabras de las y los participantes, pescadas en diversos momentos del encuentro, especialmente en las mesas del “latino café” del 9 de marzo (texto puesto en forma por Marc Georges Klein con el apoyo de Martín López y Elizabeth Santos)

Porque obedeciste a la consigna
Aquí hay lugares
Aquí hay lugares
Y el corazón

Incidir
En la transformación
De las subjetividades
Construcción
Seguimiento
Evaluación
Y reevaluación constante
Trascender el aula
Es decir
Salir
A la comunidad
Por eso es
Todos juntos
Para ir
Transversalizando

Que vengan a contar
Cómo viven su experiencia cotidiana

¿Falta uno, o no?

Despatologizar
Y des estigmatizar



Nuestras identidades

Necesitamos

Hacer cosas diferentes

¿Cómo puedo utilizar mi poder para transformar?

Convertir

Escuela y comunidad

En un solo escenario

Dejar el ego

No se preocupen

Van a venir otros

Dejar de escuchar

También es violencia

Es un gran problema

Tiene que haber como mucho trabajo

Desde adentro

Pero de una manera diferente

Fluir

Como persona

¿Dijeron

Creatividad?

Violencia es

No dar a los alumnos

Lo que necesitan

Niñas, échenle ganas

Si quieren alcanzar

A los varones

No somos estereotipos

Somos personas

Somos jóvenes

Y además somos mujeres

Y nos preguntan:

¿Y no vino tu jefe?

Como que problematicen



Generen
Un pensamiento
Al servicio de la comunidad

Hay que mirar
Con sospecha
Cualquiera regla institucional
Que parece neutral

Lo que hace la diferencia
Son las chamarras

Quien no sabe lo que no sabe
No puede cambiar nada
Quien no sabe lo que sabe
No puede cambiar nada
Sólo puede cambiar algo
Quien sabe lo que no sabe
Y sabe lo que sabe

Salir
De la zona de confort
Arriesgarse

Ambientes armónicos
Procesos vivenciales
Todos estamos ganando

Educación incluyente
Y no
Inclusión educativa

De verdad
Es un sobreviviente del sistema
El joven indígena
Que llega
A la Universidad

ABCD
Aprendizaje
Basado
En la colaboración
Y el diálogo



La indiferencia
También
Es violencia

Empatía
Moverse de lugar

Abrir la escuela
A otros sujetos sociales
Cambiar de paradigma
Reconocer al otro
Como sujeto
Epistémico

Participación
Proceso permanente y continuo
De expresión libre
E intervención activa

El juego
La creatividad
Como elementos de vida

Forjar
Identidades
Múltiples

¡Qué padre!
Y porque no
¡Qué madre!

Generar espacios
Para
Desaprender
Para
Aprender

Lo primero
O sea
Nuestra lengua



Lo que tenemos que hacer
Es construir
La epistemología
Del presente
Potencial

Cambiar
De chip
No hay una sola forma
De hacerlo
Esto,
No hay un manual

Solicitar
Pero no condicionar
No cambiaremos nada
Si no transformamos
El sentir

Yo no lo llamo alumno
Sino
Sujeto actuante
En el proceso educativo

Ética
Ética
Todo es sujeto

Saber usar el cuerpo
Como herramienta
De aprendizaje

Poner al centro
Las niñas y los niños
Romper
Con la verticalidad

Tomar en cuenta
El sentir



El derecho a la palabra
Es de quien la defiende
La participación
No se impone

Si no le das al otro
Credibilidad
¿Cómo pretendes que participe?

Dice
“Mi tío me hizo”
¡No!
¡Tu tío jamás!
¡Jamás haría algo así!

Hay que vivenciar el conflicto
Para resolverlo

Qué es eso
Cuando ponen como requisito
Un diagnóstico neurológico
Decisiones equivocadas
Porque están hablando
De su mundo
Desde su mundo
Desde su ceguera

Acabamos
Echándole la culpa al maestro
Cuando la culpabilidad
Es de arriba

En la escuela
Te mutilan los sueños

Hay que abrir
Todos los sentidos
Para percibir
Las diferencias
Y la pasión



Al molestar
El corazón del otro
El tuyo también
Se enferma

Aun así
Aquí hay lugares
Aun así
Logramos escucharnos

Ich 'el ta Muk
Reconocer
La grandeza
Del otro

Kolabal
Jokolarwal
Ts'akutal
Tlasokamaté Niyak
Diosi Meiamu
Gracias

Lo que se trata de cambiar
Es ahora mismo
Lo que se trata de cambiar
Es aquí mismo
Lo que se trata de cambiar
Somos nosotras mismas
Somos nosotros mismos
Aquí
Y ahora



Referencias

- AGUILAR VÍQUEZ, F. (2010). La otra voz: Octavio Paz y la noción de otredad, *Open Insight*, 4(10), 27–39.
- BAUDELLOT, C., Y ESTABLET, R. (1975). *La escuela capitalista*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P., Y PASSERON, J.-C. (1979). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR LA DISCRIMINACIÓN (CONAPRED) (2011). *Resolución por disposición: 1/2011 EXP. CONAPRED/DGAQR/419/08/DR/II/CHIS/R289*. México: Conapred.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2008). *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Madrid: Ediciones Sequitur.
- ILlich, I. (1976). *Némesis médica*. Barcelona: Seix Barral.
- ILlich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires: Godot.
- LENKERSDORF, C. (2013). *Filosofar en clave tojolabal*. Recuperado de <https://culturayotredad.files.wordpress.com/2013/09/lenkendorf.pdf>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento educativo de la Reforma Educativa*. México: SEP. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf
- TOMASEVSKI, C. (2001). *Indicadores del derecho a la educación*. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- VATTIMO, G. (1983). *Il pensiero debole*. Milán: Feltrinelli.
- VERGALITO, E. (2009). *Acotaciones filosóficas a la “hermenéutica diatópica” de Boaventura de Sousa Santos*. *Impulso, Piracicaba*, 19(48), 19–30. Recuperado de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/98/49>
- ZEMELMAN, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.