

Resistentes a la Condición Humana:
Alternativas pedagógicas para la consecución de una cultura de la Inclusión e Interculturalidad en tiempos de la Ciudadanía Global

Julián Fernando VARGAS-HERNÁNDEZ, M. Arts Av.
ORCID: 0000-0003-1338-0519
Universidad Santo Tomás
Maestría en Pedagogía
2022

RESUMEN

En el siguiente artículo se presenta una reflexión teórica respecto a las resistencias sociales a la cultura de la Inclusión e Interculturalidad en la escuela, la educación y el profesorado en Colombia, haciendo énfasis en la condición de ciudadanos globales del siglo XXI como sobrevivientes a los conflictos armados en el contexto Colombiano. El autor hace una invitación a retomar las prácticas de la pedagogía diferencial de Meirieu, la responsabilidad del cuidado de la infancia de Korczak y la necesidad de adoptar una fenomenología de la relación Yo-Tú de Martin Buber, como alternativas pedagógicas para la consecución de una cultura de la Inclusión e Interculturalidad.

ABSTRACT

The article presents a theoretical reflection about social resistance to the culture of Inclusion and Interculturality in school, education and teachers in Colombia, emphasizing the condition of 21st century global citizens as survivors of armed conflicts and wars, using as example the Colombian context. The author invites to return to Meirieu's differential pedagogy practices, Korczak's responsibility for caring for childhood and the importance to adopt Martin Buber's phenomenology of I-You relationship, as pedagogical alternatives to pursue a culture of Inclusion and Interculturality.

RESUMÉ

L'article suivant présente une réflexion théorique sur la résistance sociale à la culture de l'inclusion et de l'interculturalité à l'école, dans l'éducation et chez les enseignants de la Colombie, mise en place sur la condition des citoyens du monde du 21e siècle en tant que survivants des conflits armés et des guerres dans le contexte colombien. L'auteur invite à revenir sur les pratiques de pédagogie différenciée de Meirieu, la responsabilité de

s'occuper de l'enfance de Korczak et l'importance d'adopter la phénoménologie de la relation Je-Tu de Martin Buber, comme des alternatives pédagogiques pour poursuivre une culture d'inclusion et d'interculturalité.

PALABRAS CLAVES

Inclusión e Interculturalidad, Escuela, Pedagogía Diferencial, Meirieu, Korczak, Buber, Resistencia, Globalización, Educación, Guerra, Conflicto Armado.

1. INTRODUCCIÓN

Vivir en un mundo globalizado es un desafío para los seres humanos, de una u otra forma exige desarrollar capacidades excepcionales para ser generosos, abiertos, empáticos y comprensivos con el otro. Si bien, se ha propuesto al ser humano como un ser lleno de bondad, capacidades sociales significativas, lo cierto es que en el actuar del día se enfrenta un eterno egoísmo, evidente en la manera en que, a pesar de los cambios y evoluciones sociales, se mantienen los órdenes jerárquicos para seguir ostentando poder (Harari & Ros, 2019), en una ilusión de control y organización, que dificulta estar en condiciones para el mundo globalizado y menos para enfrentar el desafío que representa.

Las constantes acciones de sometimiento y desconocimiento de identidades culturales o necesidades básicas no cubiertas a causa de las desigualdades sociales, culturales, económicas y sexuales, son evidencia del egoísmo de la especie. Las guerras que se han vivido a lo largo de la historia documentada de la humanidad, son medallas al deseo de poder y la venda que permanentemente se carga a la hora de reconocer la existencia, necesidades, oportunidades de otros.

La globalización, es el producto de una evolución y reflexión constante. Resultado de la expansión de las fronteras y la notable necesidad de interactuar con otros. Sin embargo, la globalización trae consigo responsabilidades frente a la situación que vive cada uno de los seres que habitan este planeta y que, en tiempos como el presente, son imperativos mínimos para ser conscientes de que las acciones de unos tienen impacto en la vida de otros, un lugar donde la pedagogía es clave a la hora de orientar la comprensión de una ciudadanía global (Nussbaum, 2010).

Al día de hoy, la globalización ha llevado a la humanidad a desarrollar proyectos políticos nacionales e internacionales que den solución a desastres naturales y bélicos,

dado que estos se convierten en obstáculos para mantener el orden económico, estatal y religioso, a causa de la consecuencia inmediata a estos desastres: corte de las redes de comercio, migración descontrolada, transformaciones culturales aceleradas, desabastecimiento alimentario, entre otros; que a corto plazo se transforman en problemática social de resolución inmediata, con mensaje de alta urgencia, más cuando es, en definitiva, imposible hablar de crecimiento del capital económico y social, en un mundo en emergencia planetaria donde las oportunidades están restringidas a las condiciones ambientales, socioeconómicas y culturales de los individuos.

Los inicios de la globalización dieron espacio al surgimiento de proyectos culturales, políticos y económicos que permitieron la formación de estados nacionales, el reconocimiento de derechos para algunos y significó el genocidio de varios pueblos. Así es que, se puede afirmar que a partir del final de la Segunda Guerra Mundial, se trazó una agenda internacional para atender los obstáculos existentes en la sociedad globalizada donde, dadas las circunstancias y los aprendizajes, se establecieron cortes internacionales de justicia y organizaciones internacionales que se convirtieron en garantes del diálogo entre los intereses de las naciones, para citar un ejemplo la Corte Internacional de Justicia de la Haya y la Organización de las Naciones Unidas, ONU.

En medio de las transformaciones políticas, sociales y económicas, para llevar a un buen proceso la globalización, la ONU (2015) puso en el foco la necesidad de transformar la sociedad en una más incluyente, con el ánimo de que promoviera la integración, participación y cooperación, en busca de dar garantías a cada uno de los actores de la sociedad y validando la condición intercultural y transnacional de los Estados miembros. Después de varias décadas, la transformación para que el proyecto de la globalización obtuviera una visión integradora obligó a los Estados a desarrollar una agenda Inclusiva e Intercultural, que con los años se puede ver materializada en la Agenda 2030 (ONU, 2015) que presenta los objetivos para un desarrollo sostenible (Pérez Martel, 2019).

En el curso de la historia de la humanidad de los últimos 70 años, la Inclusión e Interculturalidad ha avanzado a pasos de gigante desde una perspectiva tanto teórica, como legal, existiendo hasta la fecha tratados, convenios y agendas compartidas entre los estados para que la reducción de barreras se convirtiera en un objetivo compartido, siendo uno de los mayores hitos, la Declaración de Salamanca en el año de 1994, ya que logró crear un agenda común para el abordaje de la inclusión e interculturalidad, que con el tiempo encontró resonancia en la educación, gracias al Diseño Universal de Aprendizaje como estrategia neuropedagógica para generar estos cambios (Valencia Pérez &

Hernández González, 2017). Sin embargo, aunque existen diferentes perspectivas teóricas y agenda legal nacionales, aún sobreviven en las prácticas y creencias de algunas personas, resistencia a abrazar una cultura de la Inclusión e Interculturalidad.

La inclusión e interculturalidad ha tenido por delante una lucha quijotesca contra los prejuicios y visiones deterministas de la condición de la vida humana, las mismas visiones que a finales del siglo XIX y que en pleno desarrollo del siglo XXI siguen siendo argumentos para el actuar de grupos de extremistas alrededor del mundo. Tal como lo presenta Palacios (2008), la historia de la inclusión transcurre de manera paralela por diferentes modelos que traen consigo paradigmas, prejuicios y visiones de la realidad.

Para Palacios (2008), quien en su libro presenta un análisis histórico de la situación vivida por las personas en condición de discapacidad en la búsqueda del reconocimiento de su condición como sujetos de derechos, existen tres modelos con los cuales se ha atendido a las personas en condición de discapacidad a lo largo de los últimos siglos, los cuales son: a) Modelo de Prescindencia, basado en una visión clásica entendida desde la eugenesia y la marginalidad, seguido de b) Modelo de Rehabilitación, basado en una visión científicista y económica de la inclusión; para finalmente llegar al modelo actual que puede ser llamado c) Modelo Social, que busca reducir las barreras, para garantizar independencia, autonomía de las personas.

En la evolución de estos modelos se puede resaltar el impacto cultural que tuvo el Modelo de Prescindencia y el Modelo de Rehabilitación, siendo estos modelos deterministas donde la atención a las personas en condición de discapacidad se reducía a comprender su existencia, como el resultado de castigos divinos o el producto de la imperfección en el proceso genético de un ser humano, que lo llevaba a una condición pecador a los ojos de la divinidad o de improductivo para objetivos buscados por una comunidad.

Estos modelos, arraigados en las sociedades occidentales desde tiempos de las primeras civilizaciones, le otorgó, y le sigue otorgando, validación a grupos religiosos, científicistas y políticos para excluir, marginalizar o en los casos más extremos, torturar o exterminar a seres humanos, entendiendo que el tratamiento a las personas en condición de discapacidad¹, es extendido a toda persona perteneciente a una minoría cultural,

¹ Es importante destacar que entender la situación de las personas en condición de discapacidad, es el punto de partida para comprender la situación vivida por las minorías, que a los ojos de la cultura de la Inclusión e Interculturalidad, deben ser sujetos de especial protección por parte de los estados. Esta situación de semejanza en el tratamiento los eleva a todos y todas en la misma categoría de

económica, religiosa, sexual o de género, tal como sucedió en los campos de concentración de Sachsenhausen durante la Segunda Guerra Mundial, el Genocidio de Srebrenica y las purgas de Chechenia.

Por lo tanto, estos Modelos de Prescindencia y Rehabilitación que presenta Palacios (2008), son reflejo del sistema de prejuicios a la sociedad occidental y oriental soportada en valores antiguos y prácticas negacionistas, que afectan la garantía de los derechos humanos y que, por consecuencia, no reflejan la realidad social, legal, política y cultural de las sociedades, que, suponemos, representan la humanidad de siglo XXI. Poniendo en evidencia una larga cadena de creencias y prácticas anacrónicas que conviven con objetivos y modelos legales con enfoque de derechos humanos, demostrando las resistencias culturales para comprender los objetivos trazados por los tratados, agendas y convenciones internacionales vigentes en busca de una cultura de Inclusión e Interculturalidad.

2. REFLEXIÓN

Si bien, las resistencias a la cultura de la Inclusión e Interculturalidad pueden ser entendidas desde diferentes posiciones, en este artículo de reflexión se abordará la problemática desde las ideas, prácticas y acciones del profesorado en la escuela, la educación y la pedagogía; haciendo énfasis en que muchas de las transformaciones necesarias para comprender y resolver la problemática, ya fueron sugeridas desde ejes orientadores de las prácticas de la Pedagogía Diferencial; así como por los postulados pedagógicos de Januzs Korczak (Naranjo, 2001) y la fenomenología de la Relación de Martín Buber (2017).

La Pedagogía Diferencial como alternativa para una escuela con cultura Inclusiva e Intercultural.

Comprendiendo que el propósito de la escuela, como marco en donde las relaciones humanas se desarrollan, tiene potencial transformador desde una mirada pedagógica, es decir más allá del factor de repetición y transmisión cultural inherentes a la educación, la

inclusión. Por lo tanto lo planteado por Palacios (2008) sirve para comprender la situación vivida en cada uno de los sujetos que precisan de Inclusión.

escuela tiene un rol protagónico en los procesos de construcción y transformación identitaria y cultural de una nación.

La escuela se encuentra de manera permanente en el tiempo y espacio ideales para afrontar el egoísmo humano, *ergo* siempre está en el momento indicado para generar las transformaciones humanas necesarias para conseguir un mejor presente. La escuela al ser el espacio de relación entre seres humanos ha permitido desde antaño la posibilidad del intercambio de saberes, costumbres, prácticas y vivencias necesarias para aprender las habilidades fundamentales que permitan la comprensión de la interconexión e interdependencia de los seres que habitan este mundo, habilidades que a los ojos de la literatura de hoy en día se aproximan a las diez capacidades enunciadas por Nussbaum (2012) -Vida, Salud, Integridad corporal, Sentidos, imaginación y pensamiento crítico; Emociones, Razón Práctica, Afiliación, Relación con Otras Especies, Jugar, Control sobre el entorno político y material- y que constituyen saberes y prácticas centrales del currículo escolar.

Por lo tanto la escuela es, en sí misma, antesala para que quienes asisten a ella: estudiantes, profesorado y sus familias, logren aprender a vivir en comunidad, empatizar ante las situaciones vividas por el otro y puedan, así mismo, comprender las aristas de las realidades que como seres humanos debemos enfrentarnos con el día a día.

Hoy, la escuela ha logrado romper el espacio físico que se le asignó por siglos, instalándose en las salas, habitaciones y estudios de las casas. A partir de las situaciones vividas por la Emergencia Sanitaria de la Covid-19 a lo largo de los años de 2020 y 2021, se hizo evidente para la sociedad, que la escuela está más allá del espacio, es decir, de las instalaciones físicas socialmente reconocidas. Esta circunstancia logró romper el paradigma del imaginario de algunos y hacer conciencia de la envergadura que tiene la escuela, dado que para las personas del común, el aprendizaje aún se limita al espacio tradicional y no a los espacios y prácticas de otros lugares y momentos de la vida.

Sin embargo, para la pedagogía, esta nueva envergadura de la escuela no es algo nuevo. Como ciencia, la pedagogía ha abordado a la escuela más allá del espacio y lo ha llevado a una categoría de concepto, aceptando que cualquier tarea asignada a la escuela, tanto por opción como por imposición, tiene un impacto directo en la significación y reconstrucción de las relaciones humanas, repercutiendo de manera directa en la cultura, la sociedad, la política y la economía de un país, dado que esta se extiende del espacio físico y habita en espacios mentales y cotidianos que acompañan a los seres humanos en cada instante. De modo que, partiendo de esta visión pedagógica, la escuela es un reflejo

político, económico y social de quienes somos, dejando claro que tanto el espacio físico, que es representado por una construcción que puede ser reconocida como colegio, liceo, universidad; como el concepto, articulado en todos los momentos cotidianos de la vida humana, la escuela es la protagonista para llegar a una cultura de la Inclusión e Interculturalidad en la sociedad.

En este escenario es preciso remontarse a la pedagogía diferencial (Robber, 2009), si bien este modelo no es explícito en la mirada globalizadora de la escuela, si aporta elementos importantes a la evolución de una escuela inclusiva e intercultural. La pedagogía diferencial tiene su asiento en las prácticas aisladas de diferentes pedagogos pertenecientes al movimiento de la escuela nueva y que obtienen una dirección a partir de los aportes de Meirieu y Perrenaud. Como tal, la pedagogía diferencial hace una aproximación al reconocimiento del individuo y plantea una visión alternativa de la escuela como una representación de la realidad y como espacio para el desarrollo de las competencias necesarias para la vida, con esto se busca establecer que la escuela sea en sí misma el reflejo de una realidad que aporta los recursos y alternativa para que los estudiantes logren desarrollarse.

Según Robbes (2009), la pedagogía diferencial obtuvo aportes significativos a lo largo de su evolución, los elementos centrales a la crítica a los modelos estandarizados de la educación tradicional, proponiendo una educación centrada y adaptada a los ritmos del estudiante, una propuesta dada por Helen Parkhurst en Dalton (Massachusetts) en el año 1905 y por Carl Washburne en Inglaterra. Estos aportes dieron a Celestin Freinet, hacia el año de 1935, una guía para aproximarse a lo que sería su apuesta diferencial, la cual aportó instrumentos y prácticas que dieron forma a la pedagogía diferenciada, las cuales fueron: garantizar el acceso por igual a los derechos de los estudiantes, reconocer la motivación como un eje central del aprendizaje, el libre acceso a la promoción y divulgación de las ideas de los estudiantes, la comunicación entre pares de diferentes lugares², las fichas de trabajo individualizadas, transformación del espacio para que sea una proyección de la realidad laboral, de ese entonces y las actividades dirigidas a una experiencia tanto individual como cooperativa y colaborativa, todas enfocadas principalmente en el trabajo.

² Se le conoció como Correspondencia Escolar, una propuesta de Celestin Freinet para que sus estudiantes tuviesen la posibilidad de comunicarse con pares en otros lugares de la geografía, para así reconocer sus situaciones y lograr tener una perspectiva crítica frente a las situaciones que vivían dentro de la escuela.

Como respuesta a las demandas de los estudiantes en la revolución del 68, la pedagogía diferencial se convirtió en una alternativa para las transformaciones demandadas. Gracias al trabajo de Philippe Meirieu (Robber, 2009), la pedagogía diferencial obtuvo nuevos aportes, los cuales fueron el reconocimiento, explícito, a los derechos políticos del estudiantado, algo implícito en la obra de Freinet. Sin embargo, Meirieu (Robber, 2009) critica el modelo de Celestin Freinet por estar centrado en el trabajo y dota a la pedagogía diferencial de una mirada antropológica que se centra en la relación escuela, currículo, profesorado y estudiantado, donde otorga igual responsabilidad en la educación al estudiante quien decide, como al profesorado quien diseña, propone y acompaña el aprendizaje con mediaciones que tengan por objetivo facilitar los espacios para el aprendizaje y promover la comunicación.

La propuesta de Meirieu (Robber, 2009), aporta elementos claves como lo es la crítica al modelo tecnicista de la pedagogía diferencial y hace énfasis en que debe existir por parte del profesorado y de la escuela misma, el reconocimiento al principio de educabilidad de los seres humanos, manteniendo en la mira siempre la posibilidad de aprender de los estudiantes, acompañado de la concienciación de las dificultades y el error como oportunidades, los ritmos de aprendizaje como respeto a la individualidad, el reconocimiento de intereses de los estudiantes como una práctica humanizadora, la capacidad de identificar la historia y los aprendizajes propios de los estudiantes como punto de apoyo para que el acompañamiento y proceso educativo sea acorde a responder a las necesidades de los estudiantes.

La visión integradora y transformadora de la pedagogía diferencial de Meirieu busca desarrollar una propuesta a partir de la representación mental de los estudiantes, donde se puedan identificar como seres con posibilidades, capacidades y oportunidades, acompañado de la generación intencionada de conflictos sociocognitivos de parte del profesorado, además de la transformación del espacio para que convierta en Zona de Desarrollo Próximo, tal como lo propone Vygotsky (2018), que dirige su diseño para el reconocimiento de la diversidad de motivación del estudiantado para el aprendizaje y el trabajo.

El reconocimiento a la individualidad, la dirección de mediaciones pedagógicas en busca de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, el respeto al ritmo de aprendizaje, la concepción de que el estudiante decide y el profesorado propone, la promoción de la expresión y comunicación del estudiantado; la adaptación del espacio escolar para que se

asemeje a los espacios de la cotidianidad y el trabajo individualizado son prácticas de la pedagogía diferencial que promueven una cultura de la inclusión e interculturalidad.

Sin embargo, para que la Pedagogía Diferencial logre aportar a la educación y a la Inclusión e Interculturalidad es importante que se eviten estos tres escenarios: que la educación se transforme en una i) estructura programática rígida, donde no exista la novedad y el uso de métodos diversos para lograr el aprendizaje; ii) sesgo psicológico, donde se desconozca el ritmo de trabajo y el rendimiento intelectual de un estudiante y lo exponga a una situación de comparación con sus compañeros y lo sitúe en una patologización de sus características individuales; iii) especializar la enseñanza en dispositivos específicos que eviten la posibilidad de adaptarse a nuevos instrumentos existentes en el sistema educativo (Meirieu, 1985, citado por Robbes, 2009)

Resistencias del profesorado colombiano a la cultura de la Inclusión e Interculturalidad.

La pedagogía diferencial presenta potencial para ser empleada como modelo escolar para la apropiación de valores y prácticas inclusivas e interculturales en el profesorado, generando transformaciones culturales en el entorno del estudiantado y sus familias, gracias a las características del modelo al reconocer al estudiantado como sujeto de derechos y buscar su acceso pleno a los mismos, generando cambios para que la escuela sea un reflejo de los objetivos buscados con una educación inclusiva e intercultural dando espacio para el desarrollo del individuo.

Colombia, desde la constituyente del año 1991, ha asumido un compromiso nacional e internacional por llevar el reconocimiento de los derechos a cada uno de los colombianos y colombianas. Después de 31 años del nacimiento de la nueva constitución, las escuelas colombianas se encuentran en una situación de resistencia a la aplicación de una cultura de inclusión e intercultural.

Si se tiene presente que según el informe TALIS de 2018 (OCDE, 2018) la edad promedio del profesorado de Colombia corresponde a 44 años, es difícil que la educación transmitida del profesorado vigente logre proyectar y realizar las transformaciones necesarias para el siglo XXI, que involucra aspectos relacionados con la tolerancia, el respeto y reconocimiento del derecho del otro, la garantía del derecho a ser educado y la posibilidad de construir un proyecto de vida diferente al establecido por las creencias y los estereotipos, que hacen la profesorado incapaz por su sesgo generacional llegar a abrazar

una cultura de la inclusión e interculturalidad, dado a que la mayoría de los miembros del cuerpo docente del país fue educado en un marco cultural antes del nacimiento de la constitución de 1991 y que lo hacen perpetuador de tradiciones y creencias ajenas a los valores implícitos en la Agenda 2030 (ONU,2015).

Así mismo, cuando en el proceso de formación de los licenciados de Colombia, las asignaturas de pedagogía y psicología de la educación son tomadas como asignaturas de “relleno”³ en la formación profesional, a causa que existe un marcado interés que los programas profesionales con enfoque educativo sean intensivos en la disciplina de su área de su formación mas no en el desarrollo de una comprensión científica y de competencias del quehacer pedagógico. Igualmente, el sistema de creencias del profesorado, que entre visiones deterministas, prejuicios científicos o postulados religiosos, marcan una línea marcada de convicciones y subjetividades que declaran una confrontación a la cultura de la Inclusión e Interculturalidad a partir de ver en esta cultura se presenta constantemente como una amenaza a las concepciones religiosas y científicas en las que se han educado.

La resistencia a la cultura de la inclusión e intercultural en las escuelas colombianas, se puede comprender a partir de las experiencias vividas, preparación profesional y sistema de creencias de la columna vertebral de la escuela: el profesorado. En el ser de la educación, como sistema de transmisión cultural, el profesorado, proyecta sus experiencias vividas en su formación académica, al momento de asumir su rol y aplicar los métodos de enseñanza que considere preciso para cumplir con su labor. Si volvemos a lo dicho por Palacios (2008), se puede identificar que el modelo evidenciado en las prácticas pedagógicas de los profesores en Colombia se asemeja a los Modelos de Prescindencia y de Rehabilitación.

Ahora bien, si ha existido un proyecto de formación, capacitación en la escuela para hacer estas transformaciones, no ha sido posible, puesto que no existe una apertura de parte del profesorado para realizar los cambios de paradigmas necesarios para la aproximación a una cultura de la Inclusión e Interculturalidad, a causa del constante bombardeo de discursos de desinformación en torno a las capacitaciones o acciones para hacer de la escuela y la educación colombiana Inclusiva e Intercultural. Situación vivida en Colombia en

³ Expresión cotidiana para referirse que una acción no tiene propósito dentro del objetivo buscado.

el año 2016, cuando se esparció el bulo de que existían unas presuntas cartillas para la educación sexual en los colegios, financiadas por el Ministerio de Educación, noticia falsa que desencadenó en manifestaciones de grupos conservadores y religiosos, con un marcado carácter discriminatorio (Marcos, agosto 10 de 2016).

Desafíos pedagógicos del Contexto Colombiano para la transformación de las resistencias a la Cultura de la Inclusión e Interculturalidad.

La guerra en Colombia es un tabú, si bien el gobierno nacional reconoce la existencia de un conflicto bélico, por cuestiones tácticas jamás ha reconocido que en el país existe una guerra. Las cifras de desplazamiento forzado, desapariciones, enfrentamientos constantes entre diferentes bandos del conflicto, son números en aumento que se disfrazan en la sensación de comodidad que tienen los centros urbanos donde el conflicto tímidamente se muestra en los semáforos o en los extramuros de la ciudad.

Con los intentos fallidos de procesos de paz anteriores, el acercamiento a una desmantelación de uno de los frentes armados del conflicto con el Acuerdo de Paz con las Farc en el año 2016, la mayoría del pueblo colombiano se ha opuesto a las transformaciones necesarias para encontrar un camino de solución para el conflicto. De manera general, se puede identificar que la fuente del conflicto colombiano está anclado en la resistencia cultural a reconocer los derechos del otro. Así se vió de manera intensa en la medida que el mayor factor de oposición, por parte de algunos ciudadanos, al Acuerdo de Paz de la Habana: fueron los puntos relacionados con el enfoque de género y el reconocimiento de derechos de los futuros ex-combatientes de las Farc.

Paradójicamente, en la historia de la humanidad, la Segunda Guerra Mundial permitió a la sociedad de mitad de siglo XX empezar a realizar transformaciones en el ethos, prácticas y creencias para empezar una cultura de Inclusión e Interculturalidad, en el reconocimiento de la condición humana, sin embargo, en Colombia el conflicto armado colombiano no ha ayudado a empatizar ante las necesidades de iniciar cambios hacia el reconocimiento de derechos y la inclusión e interculturalidad, de alguna manera el conflicto, bien sea como se ha comprendido desde la intimidad de las familias colombianas, como se ha narrado por los medios de comunicación, o la manera como es gestionado por los Gobiernos de turno, no ha servido para que comunitariamente se pueda aceptar la urgencia garantizar el disfrute y acceso de los derechos individuales y colectivos de los ciudadanos y ciudadanas de Colombia.

La guerra deshumaniza, Colombia no ha sido ajena a esta deshumanización, llegando a asumir una cultura de indefensión ante las injusticias vividas. La condición de aldeano global de los ciudadanos colombianos está atada a un destino lleno de heridas y de la negación de la condición de víctimas para asumir acciones de perdón y transformación. Por décadas, la narrativa del conflicto Colombiano se ha situado en la legitimación de las masacres, los desplazamientos, torturas y desapariciones bajo la premisa de estar enfrentado al enemigo, de alimentar la condición de víctima para justificar la acción contra otro, pero no para asumir el daño que se ha recibido.

Los estudiantes están habitando en un espacio nocivo que se resiste a la diversidad por el temor, la apatía, los bulos y paranoias colectivas arraigadas en el pasado, la guerra y el egoísmo. La escuela se está convirtiendo día a día en el lugar que, por falta de acción consciente del profesorado ante la historia vivida, ha hecho perdurar acciones nocivas del medio. Los profesores se enfrentan a una realidad cada día más cruel y que romantiza la independencia de los seres humanos a partir de una política del desinterés. La escuela se está convirtiendo en un escenario de repetición de valores que son importantes transformar, prácticas positivas que deben empezar a emerger y acciones de reparación que son urgentes que se den desde el espacio de la escuela para que ocupe su lugar protagónico en los cambios de la sociedad (Torres, 2010).

En las circunstancias actuales, el profesorado está heredando la figura de continuador de lo “políticamente y moralmente correcto” y a partir de su experiencia repite errores de las prácticas del pasado, sigue alimentando la creencia que entre más estudiantes pierdan su asignatura, mejor es su práctica; que su función en la escuela es la de ser faros del conocimiento, que la ciudadanía consiste en aceptar la jerarquía y que a moral consiste en rezar y repetir textos bíblicos.

Lo vivido en el escenario colombiano de la escuela no dista de lo vivido en la Europa después de la Primera Guerra Mundial. La condición de víctimas en negación, la continuidad de los ciclos de violencia estructurales, las prácticas desconocedoras de la individualidad y el predominio de visiones dogmáticas que consideran que los derechos se obtienen, más no se nace con ellos, nos obliga a traer nuevamente a la vida las ideas de Janusz Korczak.

Alternativa pedagógica para la transformación de las resistencias a la Cultura de la Inclusión e Interculturalidad.

Korczak, judío, médico, pedagogo y ciudadano polaco que vivió en tiempos de la Primera y Segunda Guerra Mundial, encontró en la atención a los niños y niñas en condición de desprotección la vocación para pensar qué se estaba haciendo con la educación y el cuidado de la niñez. Para Januzs (2018) era importante el reconocimiento de la condición de los infantes como sujetos de derechos y que, por lo tanto, deberían recibir una “reparación del error” que como adultos les causamos.

El “Error” para Korczak (1954) consistía en la privación a la niñez del poder de decisión, garantía de independencia, el cultivo de la capacidad de perdón, el sometimiento a los niños y niñas a cumplir expectativas de perfección, el maltrato y violencia física y psicológica, así como la exposición a la guerra. Desde la perspectiva de Koczak (2018), es muy importante que los adultos den garantía a la infancia de tener espacios y condiciones para su desarrollo, dotando no solo de salud, educación y vivienda, sino también de cuidados, juego, bienestar mental, emocional y físico; la promoción y cultivo de los talentos e intereses de los niños, dejándoles explorar y construir constantemente una imagen positiva de sí mismos y promoviendo la gestión y administración de la justicia, enseñándoles desde pequeños a ser partícipes, comprensivos, mediadores y propositivos al momento de enfrentar problemáticas de la vida, dotando a la niñez de capacidades para gestionar una vida feliz y amorosa, consigo mismos y con los demás, cumpliendo así el propósito central de la educación como agenda política, reparar el mundo⁴.

La condición de la niñez colombiana, así como la adolescencia, juventud y adultez, se ve inmersa en la repetición del “Error” del que habla Korczak (Naranjo, 2001), en este momento de la historia, frente a los desafíos constantes de la educación, es imperativo que los profesores y profesoras se vinculen en una acción de reparación de las dificultades a la que se enfrentan los estudiantes, los familiares y profesorado en la escuela. Esta reparación se traduce en una acción comprensiva, que enseñe a disminuir las barreras tal como lo promueve la cultura de la Inclusión e Interculturalidad desde el reconocimiento del cuidado de la relación que existe entre las personas.

⁴ *Tikkun Olam*, תיקון עולם, concepto de la tradición judía cabalística y jasídica que invita a comprender la existencia del ser humano, בן אדם, como reparador de la realidad para hacer de este mundo un lugar mejor para cada ser que habita en el universo.

Janusz Korczak (1954) manifiesta en su obra desmitificando la infancia como etapa dorada poniendo en evidencia las injusticias, la violencia como pedagogía y propone una lectura crítica de la adultez haciendo hincapié en las dificultades de la vida que deben ser transformadas también, al poner en evidencia la condición de esclavos a los sistemas económicos y políticos que tienen los adultos, entendida en el sometimiento del propio criterio a lo políticamente correcto para mantener un estatus, una posición en la sociedad y un estilo de vida.

3. CONCLUSIONES

Es importante reconocer la naturaleza humana como egoísta, viviendo en un mundo que precisa de generosidad para que exista mejor de lo que lo conocemos, gracias a que habitamos un mundo globalizado, donde las problemáticas de los individuos nos conciernen a todos. Gracias a la historia, podemos reconocer que los proyectos nacionalistas han llevado a conseguir el reconocimiento de derechos, pero también han abierto puertas para la discriminación y genocidios, consecuencias que dieron partida a la creación de una agenda trasnacional se buscara garantizar los derechos de todos y todas, que se materializó en la búsqueda de una cultura de Inclusión e Interculturalidad. La Declaración de Salamanca de 1994 es clave para comprender el inicio de la agenda común para lograr una cultura de la Inclusión e Interculturalidad, sin embargo, cada nación ha adoptado su propio enfoque para lograr el objetivo, lo que hace que en algunos lugares la tarea no esté en el mismo punto de progreso.

Se puede reconocer que en general, una de las resistencias a la cultura de la Inclusión e Interculturalidad es la predominancia de los modelos de Prescendencia y Rehabilitación (Palacios, 2008), en donde existe una visión religiosa y científicista de la discapacidad que se proyecta en los demás sujetos de especial protección involucrados en la Inclusión e Interculturalidad.

La escuela, gracias a la emergencia Sanitaria por Covid-19, ha sido reconocida como un concepto, tanto como un espacio, lo que implica que ha llegado a ser identificada, por personas no especialistas en la educación, en los diferentes momentos y lugares de la vida diaria. Esta presencia permanente de la escuela, ha llevado a la Inclusión e Interculturalidad a encontrar resistencia en los nuevos espacios de la escuela, por no ser parte de la cultura y ritmo del día a día de las familias, lo que deja en evidencia la dificultad para empatizar, vivir en comunidad y reconocer y abrazar las diferencias de los demás.

La pedagogía ya tenía una lectura de la escuela como concepto desde tiempo anterior a la pandemia, por eso se hacía énfasis constante en que todos los espacios fueran escenarios para el aprendizaje, tal como lo asume la pedagogía diferencial desde su apropiación a la zona de desarrollo próximo. La pedagogía diferencial aporta a la cultura de la inclusión prácticas de reconocimiento del individuo en materia de garantizar el acceso por igual a goce de los derechos, reconocer la diversidad de catalizadores de la motivación (aprendizaje y trabajo), el libre acceso a la comunicación y promoción de las ideas de los estudiantes, actividades dirigidas a la experiencia individual, cooperativa y colaborativa, la corresponsabilidad del profesorado al ser quien propone para que el estudiante decida.

Desde Meirieu (Robber, 2009), principal autor de la Pedagogía Diferencial, se puede afirmar que como aporte a la cultura de la Inclusión e Interculturalidad, existe el principio de educabilidad, con el cual se reconoce que todo ser humano cuenta con la capacidad para aprender, el abrazar el error como oportunidad, el respeto del ritmo del aprendizaje y el reconocimiento al conocimiento previo del estudiante como inicio y parte del proceso de educación.

La visión de Meirieu aporta a la Inclusión e Interculturalidad una disposición a prevenir que la educación sea parte de la patologización de los estudiantes, dando en el profesorado la responsabilidad de diseñar mediaciones, currículos y programas versátiles que empoderen al estudiante y lo conduzca a reconocer que el aprendizaje puede ser retador y agradable a la vez. La pedagogía diferencial aporta a la cultura de la Inclusión e Interculturalidad una cadena de valores y prácticas que van dirigidas a reducir los obstáculos en el aprendizaje, con el objetivo de alimentar relaciones positivas entre la escuela, el profesorado y el estudiante, disminuyendo así su deserción.

La resistencia generacional del profesorado en Colombia, hace que las transformaciones necesarias no se logren a partir de capacitaciones, puesto que la principal resistencia reside en la falta de apertura al reconocimiento profesional en la pedagogía y del otro, a causa de una postura educativa de repetición de experiencias vividas. A esto se suma la condición histórica de Colombia -al ser un país inmerso en un conflicto armado, con características de guerra, en el que a los ciudadanos nos cuesta reconocernos como víctimas y nos estanca en un estado de desprotección- que no le permite reconocer las características de su identidad estancado en afirmaciones que niegan su historia y lo aparta de un camino de reconciliación.

La escuela Colombiana refleja la desprotección al ser un espacio en donde no existe vínculo por parte del profesorado, ni comprensión de la responsabilidad como actores

dentro del escenario de la educación, siendo partícipes y víctimas de bulos y estrategias políticas que hacen mella en las experiencias vividas de la escuela. La condición vivida en Colombia hace que su escuela y educación estén sumidas en el enfrentamiento de las partes se opongan a la aceptación de conflicto civil armado y pasar al reconocimiento de la responsabilidad de las partes.

La situación vivida en Colombia es semejante a la vivida en el periodo entre guerras mundiales, en donde la calidad de vida y el estado de la educación perpetúan las condiciones de desigualdad y falta de acceso a las garantías mínimas para que la infancia pueda desarrollarse de manera sana. Por esta situación, es importante traer las ideas de Korczak para resaltar la importancia del actuar responsable del adulto en la búsqueda de garantizar el goce de infancias positivas, rompiendo la cadena de deshumanización que ha traído la guerra y el conflicto; actuando en pro de la generación de una cultura de la Inclusión e Interculturalidad como manera para sanar heridas del pasado y del presente.

Si bien la inclusión ha sido enfocada en la atención a las personas con trayectoria de desarrollo diverso, es importante establecer que también aplica a cada uno de los sujetos de especial protección que la ley postula: mujeres, población Igbti, migrantes, niños y niñas; Afros, Rom, minorías étnicas y culturales, entre otros. La cultura de la Inclusión e Intercultural, va enfocada a que los esfuerzos dirigidos a la atención, participación, pertinencia y acceso al goce de los derechos de unos, sea también para los otros.

La propuesta de Janusz Korczak (2018) no es otra que darle una garantía a la infancia, una misma garantía que se debe dar con las demás poblaciones, una garantía para que el desarrollo esté por encima de los intereses políticos y económicos, creando una oportunidad para que los seres humanos tengan acceso a la comprensión de un mundo relacionado a partir de reconocer la diferencia de todos, más que el discurso de ser iguales. Una diferencia articulada en el potencial humano de la singularidad y que de manera clara se enfrente a las prácticas generalizadas de comprender al sistema educativo como un universo homogéneo bajo la ilusión de que esa homogeneización da garantías de igualdad.

Infelizmente, cuando se da el reconocimiento a las necesidades individuales, se suele identificar como privilegios, la cultura de la Inclusión e Interculturalidad, se enfrenta constantemente a esta mirada, como consecuencia que se confunde necesidad con deseo. En los últimos años esta lectura del privilegio se ha identificado en mayor medida en la conquista por el reconocimiento de los derechos de las mujeres y las niñas, quienes en una búsqueda constante de espacios, acceso y oportunidades se han enfrentado a un sistema

que de manera inconsciente prioriza las necesidades y lógicas masculinas sobre las femeninas.

La inclusión es reconocer las diferencias del otro, es establecer una relación que permita ver en el otro una identidad, unas necesidades, unos deseos y proyecto personal en parte individual y en parte colectivo, comprender que lo más básico comienza con aceptar el derecho del otro a existir y habitar en el mismo espacio que compartimos. Desde el postulado de Buber (2017) los seres humanos podemos establecer dos tipos de relaciones: a) Yo-Tú, una relación donde reconozco al otro como semejante, es decir que tiene sus propias necesidades e identidad, b) Yo-Ello, una relación donde reconozco al otro o lo otro como objeto circunstancial de la realidad.

La cultura de la Inclusión e Interculturalidad en la escuela, exige que el profesorado tenga la posibilidad de construir relaciones Yo-Tú, tumbando por completo la paradoja de la objetividad que expresa Buber como el vacío que construimos con otros para excluirlo de mi realidad. Abrazar la diferencia desde Buber, es comprender lo diferente como algo natural de sí mismo, asumiendo que las diferencias del individuo existen, son positivas y le dan un sentido en el mundo que habita.

Una de las principales dificultades de la especie Homo Sapiens Sapiens, es precisamente buscar mimetizarse en la normalidad, como manera para pertenecer a un clan. Una necesidad altamente manifestada en la adolescencia y que a fin de cuentas pasa factura al momento de ser el argumento para justificar los comportamientos de acoso escolar. La cultura de la Inclusión e Interculturalidad en la escuela debe comenzar con la celebración de la diferencia, con el reconocimiento de la individualidad con el propósito de crear vínculos a partir de la visión de Buber, un vínculo construido por la relación Yo-Tú que genere representaciones de proximidad con el otro más allá de la categoría sino por la novedad de esos elementos que nos hacen diferentes.

Es decir, aceptar la fenomenología de la relación de Buber como una apuesta de la escuela por abandonar el deseo de cambiar al otro y renunciar a las expectativas sobre las decisiones y proyectos del otro. Comprendiendo que la Inclusión e Interculturalidad puede ser posible a partir de la promoción y la búsqueda del encuentro con los demás. Reafirmando la propuesta de Janusz Korczak y de la Pedagogía Diferencial para que la escuela, en especial el profesorado logre transitar por un camino de educabilidad que lo lleve a comprender su propósito como orientador y preparador desarrollando herramientas dialógicas para promover la Inclusión e Interculturalidad.

REFERENCIAS

- Buber, M. (2017). *Yo y tú*. Herder Editorial.
- Harari, Y. N., & Ros, J. (2019). *De animales a dioses: Breve historia de la humanidad* (19a ed. --.). Debate.
- Korczak, J. (1954). *Si yo volviera a ser Niño*. Editorial Cauce.
- Korczak, J. (2018). *Diario del gueto*. Seix Barral.
- Marcos, A. (2016, agosto 10). *Unas falsas cartillas sobre educación sexual culminan en marchas en defensa de la familia en Colombia*. El País.
https://elpais.com/internacional/2016/08/10/colombia/1470835286_954924.html
- Naranjo, R. (2001). *Januzs Korczak, Maestro de la Humanidad*. Novedades Educativas.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- OECD. (2018). *Nota País - TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*.
https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_COL_es.pdf
- ONU. (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación de la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad*. Grupo Editorial CINCA.
- Pérez Martell, R. (2019). *Los objetivos de desarrollo sostenible*. J. M. Bosch Editor.
- Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée: historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en oeuvre*. Meirieu.com. Recuperado el 01 de enero de

2022, de

https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

Torres Santomé, J. (2010). *Currículum, justicia e inclusión*. Morata

Valencia Pérez, C. & Hernández González, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile. *Atenas*, 4(40),105-120. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150008>

Vygotsky, L. (2018). *Pensamiento y Lenguaje*. Booket.