

La escuela, ¿un espacio de inclusión?

■ IS IT THE SCHOOL A SPACE OF INCLUSION?

■ A ESCOLA, UM ESPAÇO DE INCLUSÃO?

Piedad Ortega Valencia* / piedadortegava@yahoo.es

Resumen

La ruptura y fragmentación en las relaciones sociales escolares plantea la necesidad de repensar la escuela en términos de su función, pertinencia y alcances. La escuela afronta una situación de crisis muy fuerte para niños y jóvenes como referentes sociales, da cuenta de ello los planos y expresiones en que se ubica la conflictividad escolar y la desestructuración de los procesos vinculares. Se parte de asumir la pedagogía crítica desde un proyecto político-cultural, en el que la acción pedagógica se concibe como una relación de alteridad, una relación con el otro, una relación ética basada en la responsabilidad y hospitalidad. Por ello se propone la escuela como un espacio social de formación, en contextos de diferencia y desigualdad.

Palabras clave

Inclusión, escuela, convivencia, conflicto, pedagogía crítica.

Summary

The breaking off the social relationships at school considers the need to rethink the school according to its function, relevance and importance in the society. The school faces a crisis for kids and young people as social referents, which is shown through the conflicts lived and the Thus, the critical pedagogy is assumed as a political and cultural project in which the pedagogical action is conceived like an alter relation based on the responsibility and hospitality. That is why school should be understood as a social space of formation in contexts of difference.

Key words

Inclusion, school, co-existence, conflict and critical pedagogy.

Resumo

A fragmentação das relações sociais na escola cria a necessidade de repensar a escola, em termos da sua função, a relevância e alcance. A escola enfrenta uma situação de crise muito forte para crianças e jovens em relação ao social, as expressões do conflito em que se situa os conflitos da escola e a destruição de processos vinculares. A pedagogia crítica e assumida a partir de um projeto político-cultural, em que o ensino é visto como uma relação de alteridade, uma relação com o outro, uma relação baseada na responsabilidade ética e hospitalidade. Por isso, propomos a escola como um espaço social de formação, em contextos de diferença e desigualdade.

Palavras chave

Inclusão, escola, acoexistência, conflito, pedagogia crítica.

* Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario, Doctoranda en Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED, España. Profesora Departamento de Posgrados de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

La escuela, un espacio social en crisis

Entonces habrá mañana una escuela construida desde la utopía. Esto quiere decir desde la crítica, pero la crítica que puede proponer alternativas, trabajando en el corazón mismo de la relación institución-sujeto. Pero no para clonar los contratos, los mercados y los métodos, sino para avanzar en la redefinición de lo público como criterio de legitimación de los saberes, para avanzar en la afirmación del tiempo en la escuela como un tiempo de esperanza, y para redefinir el espacio institucional desde la lucha por el reconocimiento de los deseos de aprender y los poderes de enseñar.

(Cullen, 2004, p. 18)

Los contextos del país afectan notablemente a la escuela¹, en tanto esta se torna pasiva, inmovilizada y con dificultades para entender las transformaciones que se están operando en el escenario político, económico y cultural de la sociedad, y en estos escenarios la reorganización de las funciones en las que se ha instalado, configuradas en la necesidad de responder a la crisis de la democracia, la construcción de ciudadanía juveniles e infantiles, restablecer el vínculo social y la construcción de procesos de inclusión escolar desde nuevas prácticas éticas y políticas.

La escuela ha dejado de ser propuesta, apuesta, espacio y proceso que evoca, invoca y acoge a todos aquellos sujetos interesados en desarrollar procesos de socialización, recreación y recontextualización de conocimientos; de acuerdo a Ghiso (1998), para los estudiantes, los mensajes y contenidos que transmiten los maestros son inservibles, increíbles, inviables e ilegítimos, así mismo estos padecen los cambios culturales que acontecen en sus estudiantes, presentándose grandes desencuentros, que los incomoda, los violenta, les impone impotencias y desestructura en sus relaciones.

Argumenta Duschatzky (1999, p.77), que la escuela tendrá mayor o menor capacidad de interpelación en la medida en que logre responder al horizonte de expectativas de los sujetos, y dado que las relaciones sociales de satisfacción no son las mismas en cada lugar, los

códigos con que se invista a la escuela serán diferentes según los contextos de que se trate y las oportunidades sociales y culturales que rodee a cada grupo social.

La escuela, asumida como espacio interdependiente y hologramático, se caracteriza por ser altamente fragmentada y conflictiva, donde las formas tradicionales de cohesión social se han derrumbado, poniendo de manifiesto la descontextualización en sus prescripciones y funciones, en esa medida es importante indicar, retomando nuevamente a Duschatzky (1999), que la escuela es también un espacio de tránsito social y cultural para los estudiantes, ello no implica borrar referentes históricos de identidad, sino la apertura a nuevas redes de interacciones, incorporación de discursos y de significantes que les permiten reconstituirse como sujetos reconocidos en sus espacios vitales.

¿Qué funciones cumple la escuela en un contexto de desigualdades en todos sus órdenes? Este texto intenta cartografiar una escuela pública ubicada en sectores populares. Se trata de desentrañar cómo viven los sujetos pedagógicos sus dinámicas vinculares, con la intencionalidad de interrogar a las escuelas como espacios en los cuales se producen y legitiman procesos de inclusión social marcados por la exclusión, la implosión de conflictos y de problemáticas económicas, sociales, culturales y políticas.

La escuela es algo más que un lugar de reproducción social y cultural, este discurso es políticamente inmovilizador. La escuela constituye una esfera pública democrática. La visión de democracia que propone Giroux (1997, p. 35) apunta a una doble lucha. En el primer caso, acentúa la idea de potenciación pedagógica y consiguientemente, apunta a la organización, desarrollo y puesta en marcha de formas de conocimiento y prácticas sociales dentro de las escuelas. En el segundo caso, acentúa la idea de transformación pedagógica, en el sentido de que profesores y estudiantes deben educarse para luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de la sociedad. Por ello se asume la escuela como espacio social donde las relaciones sociales democráticas forman parte de las prácticas vividas.

Se encuentra en los discursos y prácticas que circulan en y sobre la escuela, el afianzamiento de una pedagogía tecno-instrumental que se pregunta por la relación costo-eficacia para responder a las necesidades básicas y contribuir a la productividad económica. Estas pres-

¹ Se asume la escuela como un espacio social institucional para la formación en contextos de diferencia y desigualdad. En el presente artículo se hace referencia a una escuela de carácter pública en los niveles de educación básica, secundaria y media, situada en sectores populares.

cripciones se inscriben en un discurso gerencial y administrativo, centradas en cuestiones de control. Giroux (1997, p. 42), considera que el acento no se pone ya en ayudar a los estudiantes a leer críticamente el mundo, sino en ayudarlos a dominar los instrumentos de lectura. Pedagogía anclada en una visión del mundo inspirada básicamente en el discurso de la psicología del aprendizaje conductista, que, sobre todo, se preocupa de la mejor manera de aprender un determinado cuerpo de conocimientos, y en la lógica de la dirección científica, tal como está reflejada en el movimiento de vuelta a lo básico, los test de competencia y los esquemas de dirección de sistemas.

Por ello una función claramente demarcada en las actuales políticas educativas se inscribe en la movilidad social y económica, soportada en las competencias laborales, ciudadanas y básicas, que en sí mismas constituyen un instrumento de reproducción de desigualdades económicas existentes, en tanto la formación es asumida desde un proceso selectivo de exclusiones. Esta función nos remite a la administración y ejecución de una formación para la pobreza, focalizada desde tres variables de acuerdo a los planteamientos de Cullen (2004, p. 71), la variable cultural, que propende por una integración homogeneizante de las diferencias sin contexto; la variable económica sustentada en el desarrollo del capital humano y una variable social, que se inscribe en la lógica de la compensación de las desigualdades, a partir de la implementación de programas de asistencia técnica y capacitaciones laborales, orientada por competencias básicas de supervivencia, para quienes se supone no ya marginados, sino definitivamente excluidos.

Texturas de la convivencia escolar

De deseo somos.

La vida, sin nombre, sin memoria, estaba sola. Tenía manos, pero no tenía a quién tocar. Tenía boca, pero no tenía con quién hablar. La vida era una, y siendo una era ninguna.

Entonces el deseo disparó su arco.

Y la flecha del deseo partió la vida al medio, y la vida fue dos.

Los dos se encontraron y se rieron. Les daba risa verse, y tocarse también.

(Galeano, 2008, p. 1)

Las múltiples configuraciones de la cultura², ponen en evidencia la creación de novedosas grupalidades, la semiotización de la vida cotidiana, la ausencia de proyectos a largo plazo y los nuevos procesos en la constitución de subjetividades, dada la explosión de todo tipo de consumos –por demás atrevidos y fugaces–. Estos procesos se expresan simultáneamente en las normatividades establecidas para regular en los estudiantes, sus cuerpos, sus ritmos, sus gestos y sus hábitos y a su vez en la puesta en escena de los rituales³ institucionales, que son asumidos por los estudiantes como prácticas estéticas para transgredir el orden instituido. La institucionalidad no reconoce las prácticas culturales propias de los estudiantes, ignora sus historias, sus sueños, sus expectativas y en esa medida los debilita en sus búsquedas por encontrar un lugar y un sentido a sus apuestas de vida.

Nos plantea Martín-Barbero (2002) que los sujetos de la educación en la actualidad sufren una constante inestabilidad en su identidad, y una fragmentación de la subjetividad (...). Las instancias de regulación se sostienen en una base de autoridad muy frágil, dado las dinámicas en las estructuras de socialización y en la crisis de referencia por parte de los adultos (padres, madres, maestros y directivos). Estamos ante un sujeto cuya autoconciencia es muy problemática, porque el mapa de referencia de su identidad ya no es uno sólo, pues los referentes de sus modos de pertenencia son múltiples, y por tanto es un sujeto que se identifica desde diversos ámbitos, espacios, oficios y papeles.

Encontramos, así mismo, que las experiencias de relación social de los sujetos pasan por su sensibilidad, por su corporeidad, por los consumos y por las expectativas de vida, que permanentemente las están negociando con sus pares y sus modelos de referencia.

Desde estas vivencias, los estudiantes están interpe-
lando a la escuela como espacio para la enseñanza y

2 Puede leerse la cultura como clave estructurante en la construcción de sentidos. Tejido de valores, creencias, códigos, símbolos y signos que permiten a los sujetos interactuar, reconocerse y diferenciarse. Sistemas de significación que contiene y desarrolla modos de pensar, sentir y actuar construidos en los espacios de socialización.

3 Los rituales incorporan un repertorio de preferencias o “señales” que se centran en torno a reglas, los rituales pueden invertir las normas y valores del orden social dominante, operan con códigos, ciertos mensajes cifrados que pretenden transgredir los espacios institucionales desde “prácticas insolentes (contestación-conflicto), hacen cuestionamientos en las maneras como opera el poder y los circuitos de dominación. En: McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madrid: Siglo XXI editores.

productora de sociabilidades. Los desencuentros entre el mundo de los maestros y el mundo de los jóvenes, se hacen visibles en las siguientes manifestaciones: La cultura escolar se teje por medio de una pedagogía autoritaria, la cual reproduce las desigualdades y estimula la fragmentación de los encuentros sociales, al fomentar la competitividad, el racismo, la violencia y la exclusión. El autoritarismo opera en miradas vigilantes, sonrisas sospechosas y en la inmovilización de los cuerpos. La agresión, la competencia y el poco reconocimiento de la alteridad, son los valores que se proponen de referencia, dándose un desplazamiento de las interacciones, donde se limitan las prácticas para el goce, el asombro y la incertidumbre.

El uso de la convivencia escolar ha llevado necesariamente al empleo de una variedad de formas de interpretación, simbolización y organización de las diferencias conceptuales que determinan su aplicación en las relaciones sociales escolares y perfila una crítica a la existencia de una única postura teórica contemplada en los manuales de convivencia⁴. Sin embargo, con la emergencia de nuevos debates pedagógicos en torno a la conflictividad escolar, la instalación de nuevas normatividades y la urgencia de democratizar la escuela, se está redefiniendo, su campo teórico y contextual y particularmente sus prácticas.

La convivencia se instala en prácticas cotidianas e institucionales de la vida escolar, como un ámbito de construcción participativa de lo público, determinada por contextos concretos de conflictividad; plantea la articulación de tres elementos; primero, los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples de conflictividad y convivencia, segundo, las prácticas normativas que se expresan en doctrinas religiosas, educativas y administrativas en las que se develan construcciones de poder, autoridad, disciplina y democracia, y tercero, el campo de las interacciones, donde se experimenta la alineación, la marginalidad, la exclusión y las posibilidades de transformación de los sujetos en sus diversas dimensiones.

Este escenario de análisis, le implica a la escuela pensar cómo opera la convivencia en su interior, dado que, en ésta confluyen las construcciones y posiciones personales desde los esquemas, representaciones, experiencias,

intereses, valores e ideales que se ponen en juego con el otro en el proceso de socialización, en las maneras particulares de acceder al entendimiento y conocimiento de sí mismo y de las cuestiones del mundo.

La convivencia transita en la escuela en forma de libreto normativo en el que todo está estipulado y reglamentado, esta racionalidad crea una serie de dispositivos visibilizados en equipamientos disciplinarios expresados en estructuras organizativas, manuales y códigos; a su vez estos dispositivos tienen su asiento en los discursos restrictivos y legitimadores de miedos y en la manera como el territorio escolar ha sido instalado y apropiado por los estudiantes que circulan en él; algunas de las imágenes que dan cuenta de la escuela como una ciudadela cerrada, intimidatoria, con una arquitectura "defendible" de las manifestaciones de los conflictos barriales, es la existencia de rejas, candados, muros, policías y una vigilancia permanente.

Considera Mejía (1998) que socialización en la escuela, se establece bajo el supuesto de las relaciones sociales escolares, que deben estar a la base de una nueva sociabilidad que hace mucho más énfasis en la aceptación del otro diferente, en el pluralismo y en la posibilidad de acuerdos, en una disposición permanente de cambio.

Es este proceso de socialización, el que permite a los estudiantes sus encuentros o desencuentros, el reconocimiento de sus diferencias o la invisibilización de éstas, a su vez posibilita que definan sus concepciones del mundo y trayectos de vida, cobrando vital importancia en tanto estas concepciones son determinantes en sus opciones sociales y escolares, en la comprensión crítica de sus actuaciones y su posicionamiento como sujetos, implicándoles formas de representarse y de asumirse.

Problematizaciones de la inclusión en la escuela

Para nuestra propuesta pedagógica, la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad.

Es una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger a otro ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo.

(Bárcena & Mélich, 2000, p.14).

⁴ Son dispositivos dispuestos, organizados y planificados para garantizar el orden social en la escuela.

Un asunto de debate en la formulación y desarrollo de políticas educativas es problematizar las concepciones de sujetos sobre las cuales éstas se diseñan e implementan, como: "pobres", "necesitados", "en alto riesgo", "en vulnerabilidad", "marginales", "minorías", "minusválidos", "discapacitados", "en déficit", "desocupados"; consideraciones que los ponen en una posición subjetiva de resignación y obediencia, traducidas en sujetos adaptados e integrados; así mismo, estas políticas están definidas por la intención de individualizar las demandas específicas desde una perspectiva compensatoria de desigualdades, sustentada en dos objetivos: focalizar las necesidades básicas de estos grupos poblacionales y disminuir los riesgos de la vulnerabilidad⁵. En esa medida la política está puesta en términos de eficacia y no de justicia.

La pedagogía crítica, recreada como una praxis en torno a los modos de constitución de sujetos y al agenciamiento de procesos de formación desde una perspectiva política, ética y cultural, propone deconstruir estas concepciones y resignificarlas como sujetos de derechos en condiciones de diferencia y desigualdad social, así también deconstruir los imaginarios homogeneizantes y de control sobre las diferencias existentes en la escuela.

Es indudable que las condiciones materiales definen características de las identidades de los sujetos, sus interacciones con el mundo, las formas de desear, los referentes de identificación, la idealización de otros modos de vida, maneras y posibilidades de consumo, no sólo para satisfacer necesidades, sino también para acceder a determinados bienes culturales. Las condiciones socioeconómicas condicionan entonces las expectativas e iniciativas de los sujetos frente a su presente y futuro, por lo cual se hace imprescindible considerar este factor al momento de definir políticas y estrategias de inclusión social.

Se propone la pedagogía crítica como un discurso que construye una política de la diferencia abordada desde condiciones de desigualdad y exclusión social en todos

los ámbitos. Política de la diferencia, como lo plantea McLaren (1993, p.41) que se opone activamente a la desvalorización de aquellos a quienes hemos relegado en la escuela a la condición de -otro-. El discurso de muchos de los enfoques dominantes en el terreno de la pedagogía, se construye recursivamente a través de ficticias visiones culturales del marginado, del que se aparta de la norma, del pobre, del desocupado y del de clase baja, visiones que promueven la conformidad, la impotencia, constituyendo y validando una política de subordinados aceptables.

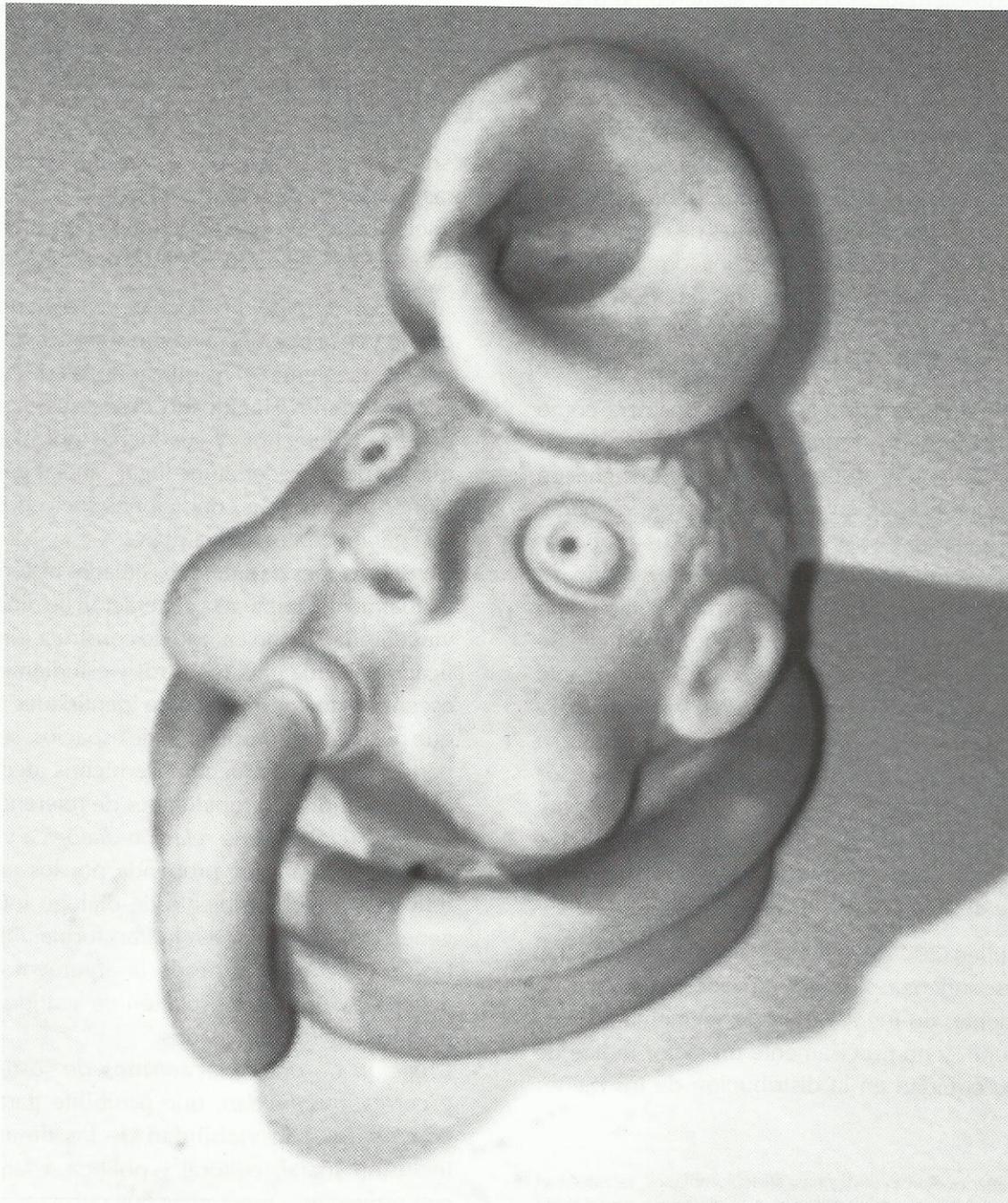
Dado que la inclusión tiene un carácter relacional, mediada por condiciones subjetivas, Giroux (1998), nos convoca a interrogarnos sobre: ¿Cómo discutir y emplear la comprensión de la diferencia para cambiar las relaciones prevalecientes de poder que la ubican en una situación de exclusión? ¿Cómo analizar la colonización de la diferencia efectuada por los grupos dominantes? Y ¿Cómo ésta es expresada y sostenida mediante representaciones en la que los otros son vistos como una deficiencia? ¿Cómo crear nuevos espacios de discurso para reescribir narraciones culturales y definir los términos desde otra perspectiva, la de la otra parte? ¿Cómo recuperar los saberes que contienen y guardan la memoria de nuestros estudiantes? Memoria de conflictos y de resistencias, de heridas y olvidos, de exclusiones y estigmatizaciones, memoria también de múltiples violencias generadas. Memoria sobre sus procesos de constitución de sujetos, de auto-afirmación de sus diferencias.

Las identidades de nuestros estudiantes, se construyen en el patio, en la acera, en la esquina, como también en el aula, instituyendo expresiones y prácticas de resistencia desde la contestación, la disidencia, la transgresión. Espacios y tiempos que se expresan en sus rituales cotidianos.

Como lo plantea Maffesoli (2004) sus éticas están referidas a la autoafirmación de la subjetividad en y con el grupo, a la apropiación y defensa de la territorialidad como espacio simbólico donde se construyen identidades, instalándose desde el predominio de sus experiencias estéticos/sensibles, (lo corporal, lo táctil, lo visual, la imagen, lo auditivo).

El encuentro con el "otro" en la escuela, nunca es de armonía, siempre es de tensión, de conflicto; reconocer las diferencias de los otros nos genera miedos, angustias, como también tiernas y solidarias complicidades.

5 Se conceptualiza como una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo. Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Bogotá.



Guillermo Linero Montes » Serie cabezas » Modelado en arcilla » 15 x 15 x 15 cm



Se hace necesario que se asuma al sujeto no desde la desconfianza, sino desde la incertidumbre y la esperanza –apostarle a un nosotros desde la diferencia y el conflicto–.

Trabajar desde la inclusión social implica entonces reconocer problemáticas como el aumento de poblaciones en condiciones de desplazamiento, jóvenes, niños y adultos en procesos de reinserción, proyectos como “volver a la escuela” que atiende jóvenes en extraedad, el aumento de estudiantes en preescolar y básica primaria con necesidades educativas especiales; procesos de alfabetización de adultos, poblaciones indígenas urbanizadas, diferentes formas de expresión de la violencia, la urgencia por atender una formación para el trabajo, las insatisfacciones existenciales, la desadaptación social, estudiantes desgarrados por el consumo y marcados por el paso en centros de rehabilitación.

El Ministerio de Educación Nacional considera como grupos vulnerables que requieren una atención prioritaria, a los siguientes⁶, por ello, fortalecer la inclusión de y con estos grupos en la escuela exige reclamar el reconocimiento y sostenibilidad de sus derechos sociales, económicos y culturales. En este sentido, es pertinente problematizar el lugar de la escuela como un espacio para la normalización, la homogenización y el control de estos grupos. Por ello es importante preguntarse ¿Quiénes incluyen a quién y por qué? ¿Es la crisis de la escuela un pre-texto para no asumir su responsabilidad pedagógica en torno a los procesos de inclusión? ¿Inclusión que se hace necesaria para afrontar las condiciones de diferencia y desigualdad existentes en amplios sectores de nuestra sociedad? ¿Por qué se desconfía tanto de la escuela?

Sostiene Cullen (2004, p. 55) que hay razones valederas para la desconfianza. Primero, porque la educación, es actualmente, un fuerte factor de segmentación social y cultural, y no precisamente un factor índice de criterios de equidad en la distribución de los bienes

sociales. Segundo, porque la educación aparece hoy como acentuadamente funcional a las necesidades de un mercado de competitividad salvaje y excluyente, y es casi impotente para resistir las formas de vida que impone una sociedad sin trabajo y sin solidaridad. Tercero, porque el mapa educativo del planeta pone pisos cada vez más bajos para el progreso de los “muchos” (como diría Heráclito), al menos cuando se leen los índices de analfabetismo, de deserción y de deterioro de la calidad.

Desde estas preguntas –por demás bien problematizadoras, exigentes y necesarias de abordar–, una política de inclusión en la escuela, requiere de criterios movilizados en la definición de ésta, como los siguientes:

- *Agenciamiento de una ética de la solidaridad y una política de la diferencia*, como soportes de la democracia, acogiendo y visibilizando las desigualdades para otorgarles significado desde sus expresiones, prácticas, derechos, y sus luchas por el reconocimiento por acceder a un “lugar” social de legitimación y de acceso a condiciones socio económicas que garanticen una vida digna.
- *Construcciones de alteridad*, situadas histórica y contextualmente, implica la generación de dinámicas de vincularidad como campo de construcción de significados de vida para maestros y estudiantes y como escenario de constitución de identidades colectivas que posibiliten apropiación de espacios, sentidos de pertenencia, construcción de nichos afectivos y la configuración de grupalidades de referencia.
- *Dinamización de una relación dialógica y de negociación cultural*, que propenda por los encuentros reflexivos en un ambiente de diálogo inter e intra generacional, basado en la transformación y tramitación de conflictos desde la argumentación y el acuerdo, y en la construcción de sentidos sociales para los sujetos implicados.
- *Creación de unos mecanismos de sostenibilidad y corresponsabilidad*, que posibilite garantizar la concreción y la viabilidad de las dinámicas de inclusión social, cultural y política a largo plazo, con proyectos y programas que permanezcan en el tiempo y que sean factibles de seguimiento y evaluación mediante un proceso sólido de articulaciones entre sujetos, grupos e instituciones que permitan el fortalecimiento de micropolíticas de igualdad desde la construcción social de lo público.

⁶ Las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo room), jóvenes y adultos iletrados, menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales), los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados), los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección), los habitantes de frontera y la población rural dispersa.



La inclusión en la escuela requiere la apertura de encuentros con el otro, desde múltiples lugares y actuaciones, así mismo convoca a compartir las expectativas y sueños de futuro –ya no desde la obediencia del otro– sino a partir de su responsabilidad de hacerse cargo de las diferencias desde la construcción y negociación de mundos posibles donde se constituya en una exigencia, el interrogarnos por las inevitables construcciones de la alteridad.

A la escuela se le viene demandando nuevas responsabilidades en torno a la urgencia de agenciar procesos de inclusión; esta demanda reclama la necesidad que tienen maestros, directivos, planificadores de la educación y los mismos estudiantes, de construir actitudes y posturas críticas frente a cómo la escuela produce,

contesta y legitima sus experiencias de crisis, además señala la necesidad de que los actores educativos transformen las escuelas en espacios de mayor igualdad social y apertura, que implique democratizar las estructuras de poder, cualificar los procesos comunicativos, experimentar nuevos espacios de participación y resignificar las relaciones sociales.

Asimismo, nos exige apropiarnos de nuevas maneras de sensibilidad y compromiso social, saber transitar en cada uno de los mundos posibles que asisten a la escuela, reconstruir este espacio de una manera más cercana, amorosa y cómplice para cada uno de los que la habitan, agenciando comunidades solidarias desde la construcción de un pensamiento crítico fundados en principios como la dignidad y la justicia.

Referencias

- Augé, M. (1996). *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. España: Paidós.
- Bárcena, F.; Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Papeles de Pedagogía. Paidós.
- Carrillo, F. (2004). *Ciudad e inclusión: Por el derecho a la ciudad*. Medellín: Gente Nueva Editorial.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Cuestiones de educación. Paidós.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Cuestiones de educación. Paidós.
- Duschatzky, S. (1999). *La Escuela como Frontera, Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós. Tramas sociales.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo globalización y diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia: Universidad del Cauca.
- Flecha, R.; Giroux, H. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Paidós.
- Follari, R. (1996). *¿Ocaso de la Escuela?* Buenos Aires: Colección Respuestas Educativas. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Galeano, E. (2008). *Espejos. Una historia casi universal*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Ghiso, A. (1998). *Pedagogía / Conflicto. Pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar*. En: Convivencia Escolar, enfoques y experiencias. Medellín: Cesep, IPC, Paise Joven.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid: Amorrortu editores.
- Giroux, H. (2000). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Editorial Proa.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Krichesky, M. Compilador. (2005). *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa, J.; Skliar C. (2001). *Habitantes de babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Alertes.
- Maturana, H. (1995). *La democracia es una obra de arte*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martín-Barbero, J. (2002). *Jóvenes: Comunicación e identidad*. Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura OEI. Versión digital www.oei.es.
- Mclaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Mclaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Maffesoli, M. (2004). *Yo es otro*. En: Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Bogotá. Universidad Central-DIUC. Siglo del Hombre Editores.

Mejía, M. R. (1995). *Educación y escuela en el fin de siglo*. Bogotá: CINEP.

Mélich, J. (1994): *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Antrophos.

Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá.

Ruiz, L. (2007). *La escuela como territorio social en disputa*. Revista Nodos y Nudos. Volumen 3, número 22, pp. 24- 36

Sklar, C. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Segura, D.; Gómez, M.; Lizarralde, M. (2007). *Convivir y aprender: hacia una escuela alternativa*. Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental. Colección polémica educativa.

Ortega, P. (2006). *Subjetividades del maestro en la escuela. Nuevos sentidos y configuraciones*. Revista Nodos y Nudos, Volumen 3, número 21, pp. 57-62.

Vasilachis, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.

Vitar, A. (2005). *Escuelas que hacen inclusión*. En: *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.