

¿Pueden nuestras escuelas promover la inclusión?

ROSARIO
GONZÁLEZ
HURTADO*

* Maestra en Antropología Social por el CIESAS-Occidente. Especialidad en educación cognoscitiva por el ITESO. Profesora investigadora del departamento de Educación y Valores del ITESO. Correo electrónico: rosariob@iteso.mx

Ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios de proveer sus necesidades, de asegurar su bienestar, de conocer y ejercer sus derechos, de entender y cumplir sus deberes; asegurar a cada uno de ellos la facilidad de perfeccionar su industria, de capacitarse para las funciones sociales a las cuales tiene derecho a ser llamado, desarrollar en toda su extensión los talentos que ha recibido de la naturaleza y, de este modo, establecer entre los ciudadanos una igualdad de hecho, y hacer real la igualdad política reconocida por la ley. Tal debe ser el primer objetivo de una instrucción nacional, y, desde este punto de vista, constituye para el poder público, un deber de justicia.

Condorcet, citado por Del Val, 1990.

Parece absurdo preguntarnos por la inclusión como una meta de nuestras escuelas, especialmente cuando una de las principales conquistas de los gobiernos liberales ha sido el acceso a la educación. En México este principio se retoma en cada sexenio de gobierno para reinterpretarlo con nuevas perspectivas que intentan hacer efectiva la educación para todos. Sin embargo, seguimos experimentando en la cotidianidad escolar casos concretos que nos hablan de inequidad y exclusión, confrontándonos sobre la igualdad de oportunidades y la extensión de la cobertura de la educación.

Si tenemos en cuenta los diversos esfuerzos que se intencionan en la política educativa en los niveles federal, regional e institucional, para concretar acciones que superen las desigualdades y exclusiones de la población, cabe preguntarse qué hay más allá de las formulaciones políticas, pedagógicas o didácticas, que impide superar las situaciones de exclusión en nuestras escuelas.

Para abonar a la comprensión de las interrogantes que surgen en torno al tema de la educación incluyente, plantearé algunas reflexiones en torno a la educación formal desde dos perspectivas, el análisis estructural de las instituciones escolares y la función educativa; y la política educativa y la organización de las escuelas en un ámbito cotidiano. Desde la primera, lo haré en torno a las relaciones educación–sociedad y trataré de situar los factores que dan origen a la exclusión. Y en la segunda, intentaré reconocer algunos de los mecanismos y formas en que se concreta la exclusión desde el ámbito de la institución escolar y la vida cotidiana en las aulas.

Educación y sociedad, una relación estructural

Las funciones positivas de la educación han sido explicadas por las teorías positivistas, al señalarla como una práctica que responde a las necesidades del ser humano tanto en el proceso educativo y de incorporación social (Merani, 1977), así como al explicar el papel que ésta tiene en el proceso

de adaptación del individuo a la sociedad. En el mismo sentido se ha destacado la importancia de la educación en la transmisión de la cultura y en el desarrollo de la cohesión social, ya que contribuye a crear una visión socialmente compartida del mundo y un sentido de continuidad en el tiempo (Del Val, 1990). Por estas razones la educación ha sido sumamente valorada por la humanidad, de tal manera que puede registrarse su presencia a lo largo de la historia humana.

No obstante, en la medida en que las sociedades se han vuelto más complejas, sus prácticas educativas han perdido progresivamente su carácter informal y se han tornado procedimientos cada vez más intencionados y controlados que salen de la esfera familiar y comunitaria para convertirse en prácticas institucionales. Particularmente, con el desarrollo del capitalismo, la educación experimentó una de las transformaciones más importantes que la convirtieron en lo que ahora conocemos como la educación formal o institucionalizada. Esta transformación sujetó la educación a procesos institucionales y puso al servicio de los grupos en el poder sus funciones positivas. Por ello es indispensable analizar la relación educación–sociedad para comprender algunos de los procesos sociales asociados a la educación, como la promoción de la equidad, la justicia y la inclusión.

El capitalismo como un modo de producción ha implicado el surgimiento de un nuevo orden social, y de una cultura asociada a la modernidad; ha representado la emergencia de nuevos modos de producción y distribución de los bienes de consumo basados, sobre todo, en la libre competencia, la producción en serie y la acumulación del capital. El desarrollo de este modelo económico requirió la reorganización de la sociedad de acuerdo con principios de división del trabajo, de competencia social por el empleo, de producción de mercancías y de control de los mercados. La legitimación de las transformaciones sociales, en especial las nuevas relaciones de producción gestadas por el capitalismo, y la necesidad de proteger los capitales y la propiedad privada, encontraron en la organización de los Estados liberales el respaldo político necesario para su avanzada. De esta manera, el liberalismo económico y Estado liberal han

colaborado mutuamente para desarrollar, difundir y sostener la cultura de la modernidad. Esta alianza económico política encontró en la educación institucional un medio adecuado para difundir una cultura congruente con el nuevo orden social, capaz de sostenerlo y darle continuidad.

Los autores de la corriente crítica han realizado análisis desde diferentes ángulos, que han ayudado a comprender la relación educación–economía–sociedad. Recurriré ahora a los planteamientos de algunos de ellos, que resultan de utilidad para reflexionar acerca de las posibilidades de que la educación incluyente sea una realidad.

Al final de la década de los setenta, los trabajos de Althusser (1977) contribuyeron a explicar que más allá de la función pedagógica, la escuela cumple un importante papel ideológico en la reproducción y el mantenimiento del orden social. A partir del concepto de “aparatos del Estado” Althusser analizó la manera en que el poder del Estado se ejerce sobre la sociedad, a la vez que controla la violencia que esta acción conlleva. De estos aparatos, pueden distinguirse aquellos que reprimen los comportamientos que alteran o atentan contra el orden preestablecido y hacen uso deliberado de la violencia institucionaliza en los cuerpos militares y policíacos creados por el mismo Estado. El otro tipo de aparatos del Estado tiene como meta garantizar la reproducción y la continuidad ideológica en que se sustenta el orden social. Los ideológicos ejercen la violencia de manera simbólica para imponer las formas que dan continuidad al orden social existente. Según Althusser (1977), la escuela forma parte de estos aparatos ideológicos y cumple con importantes funciones sociales y políticas en la sociedad, principalmente aquellas que tienen que ver con mantener las relaciones de producción. Esto significa que la escuela no es un espacio neutro abocado sólo a la transmisión de conocimientos sino un lugar en el que está presente la violencia simbólica.

Muy cercanamente a estas ideas, Gramsci (1981,1984) planteó que los problemas educativos y culturales están articulados al problema político en la medida en que el hombre es un productor de bienes espirituales y materiales. Enfocándose en el estudio de la reproducción del orden político,

Parece absurdo preguntarnos por la inclusión como una meta de nuestras escuelas, especialmente cuando una de las principales conquistas de los gobiernos liberales ha sido el acceso a la educación.

Gramsci aportó importantes explicaciones sobre la relación educación–Estado. Con base en el concepto de “hegemonía” mostró que en tanto la educación responde a las necesidades de reproducción social, su existencia se ve condicionada al poder, por lo que la organización de la institución escolar y la enseñanza son también asuntos políticos:

la propuesta gramsciana de reelaborar las interpretaciones marxistas acerca de la relación estructura–superestructura revitalizó el interés por los estudios sobre la cultura y los fenómenos de reproducción social. El problema de la construcción del poder se constituyó en uno de los temas centrales de la discusión. El determinismo económico comenzó a cuestionarse por sus limitaciones explicativas, tanto en el espacio de la lucha política como en el académico (Safa, 1991, p.22).

En otros términos, las decisiones que se toman en torno a la educación de la sociedad no son neutras, responden a intereses específicos de los grupos que tienen poder. De este modo, las políticas educativas son un reflejo de intereses específicos más que un medio para alcanzar la justicia social.

La escuela tampoco es una institución que pueda propiciar la igualdad; según Baudelot y Estahlet (1977), la escuela y la educación son proporcionadas diferencialmente a la sociedad, en función de la clase social. La escolarización diferenciada responde a la intención de mantener el orden jerárquico de las clases dentro de la estructura social, así, las clases altas reciben una educación de calidad diferente a la que reciben los grupos populares. El currículum oficial representa para los primeros el punto de partida, mientras que para los segundos es el punto de llegada a las metas educativas.

En la misma línea, Bowles y Gintis (1981) analizaron el papel de la escuela en la formación de la fuerza de trabajo. Para estos autores, la escolarización contribuye a mantener la división social del trabajo mediante las “redes corta y larga” de escolaridad que preparan de manera diferencial a las clases trabajadoras y a las clases dirigentes para insertarse en el mercado de trabajo, no obstante que todos participen en un sistema de educación estandarizada o igualitaria. Esto significa que

dentro de la propia estructura del sistema escolar se encuentran los mecanismos diferenciadores que prolongan la inequidad social.

Para Carnoy (1980) la educación escolar ha funcionado como imperialismo cultural. La conceptualización positivista de la educación condujo a su progresiva institucionalización y expansión a lo largo del mundo, dando lugar a las características convencionales de lo que hoy conocemos como escuela tradicional. De acuerdo con el autor

la educación formal de Occidente llegó a muchos países como parte de la dominación imperialista ya que era consecuente con los fines del imperialismo: el control económico y político de la gente de un país por la gente dominante de otro. El poder imperial intentaba, por medio de la educación escolar, preparar a los colonizados para las funciones que convenían al colonizador (1980, p.14).

En consecuencia, los modelos educativos que ha promovido la escuela convencional son colonizantes, así como los conocimientos que ahí se adquieren, en la medida en que los grupos sociales no participan de las decisiones que se toman en torno a su educación, y en que los contenidos que se eligen son poco representativos de su cultura y sus necesidades.

Los estudios de la “escuela capitalista” realizados por Bourdieu (1981, 1985, 2003), explican que el sistema educativo funciona con una doble arbitrariedad, primero al atribuirse el monopolio de la educación y su organización como sistema; y segundo, al determinar la cultura que ha de difundirse en la escuela y los criterios con que ha de calificarse la capacidad de las personas. Por medio del análisis de la cultura Bourdieu ha mostrado que la escuela participa en la reproducción del orden social al promover los valores de la cultura dominante, y toma parte en el control del conflicto producido por las desigualdades sociales que lo caracterizan. La mediación cultural que realiza la escuela es esencial en la articulación de los procesos económicos y simbólicos. He aquí uno de los puntos paradójicos del sistema educativo que cuestionan las metas liberales que proponen como un bien y un medio para superar las desigualdades sociales y la exclusión.

La meta académica de la escuela y la objetividad de los mecanismos con que evalúa la eficiencia estudiantil también han sido cuestionadas. Las investigaciones sobre el currículo escolar y su aplicación en el salón de clase (Snyder, 1973), muestran que los estudiantes usan sus propias estrategias para obtener buenas calificaciones, independientemente de los aprendizajes que logran con las lecciones escolares, lo cual pone en evidencia las “arbitrariedades” sobre las que está construido el sistema escolar, las dificultades que experimenta la escuela para ejercer con justicia sus principales responsabilidades como institución social, y su vulnerabilidad para modelar ante los estudiantes actitudes y comportamientos para construir la justicia.

Por otra parte, los estudios de corte etnográfico, realizados a partir de la década de los ochenta (Woods, 1987; Lomnitz y Fortes, 1991; Rockwell, 1995; Paradise, 1979; Edwards, 1995), y enfocados al estudio de los procesos en el aula han identificado la existencia de un segundo

currículo que se construye de manera paralela al oficial mediante la acción docente, las condiciones del contexto y de la interacción con los alumnos (Jackson, 1992). Estos hallazgos han generado una serie de interrogantes en torno a la capacidad de la institución escolar para controlar y garantizar la homogeneidad del proceso educativo como medio para lograr la igualdad social, y han ratificado la alta probabilidad de que la escuela y los procesos educativos que promueve contribuyan a mantener las desigualdades más que a la consecución de la equidad.

El mito liberal de la educación

La coexistencia del Estado moderno, el capitalismo y la educación, se hizo posible por medios de lo que se ha llamado el *mito liberal de la educación* (Carnoy, 1980; Illich, 1977), gestado en la interpretación positivista de la educación que exaltó la capacidad de ésta para contribuir al “progreso” social y económico de las naciones desarrolladas. Tal



“La mirada de la mendiga”, J. L. Sánchez Hachero, 2005. Concurso de Fotografía Digital INICO.

explicación colocó a la educación como uno de los principales factores por impulsar en las naciones para avanzar hacia la modernidad, al suponer que la capacidad transformadora de la educación sacaba a la gente de la ignorancia para llevarla a un estado de ilustración y civilización (Carnoy, 1980).

A partir de este postulado básico se generaron muchos otros que, sustentados en una perspectiva funcionalista, vincularon la educación institucional con una serie de transformaciones sociales y económicas que surgían a la luz del capitalismo. Entre otras cosas, se creyó que el desarrollo y el crecimiento educativos llevarían al crecimiento y al bienestar social, es decir, que con la educación se podría contribuir a la distribución de los beneficios económicos, decrecerían las desigualdades sociales y se aseguraría la democracia (Illich, 1977). Se pensó también que mediante el sistema de educación formal se terminaría con las inequidades económicas, con las ineficiencias técnicas y que se podría seleccionar objetivamente a los individuos más racionales e inteligentes para desempeñar los cargos más elevados en la sociedad (Carnoy, 1980). Incluso, una vez establecido el capitalismo, se correlacionó el hecho de que los países con mayor escolaridad *per cápita* probablemente estuviesen organizados políticamente como democracias representativas; de este supuesto se dedujo que elevar el nivel de escolaridad en la sociedad traería como resultado el surgimiento de instituciones más democráticas (Carnoy, 1980). Así, educación y democracia fueron formando arbitrariamente un binomio que ha justificado y orientado las políticas educativas, la organización de las instituciones escolares y las prácticas educativas de muchas naciones hasta nuestros días.

Sin embargo, los supuestos liberales de la educación han sido claramente cuestionados a partir de la persistencia y la agudización de los problemas sociales, el incremento de las movilizaciones políticas y el aumento en los índices de pobreza y exclusión, cuestiones todas que han puesto en entredicho las creencias sobre la educación como el motor del desarrollo económico, social y político,

Algunos de los análisis han demostrado que por estar alineada estructuralmente con el modelo de desarrollo liberal, la escuela ha promovido

una cultura progresista que se concreta en la posibilidad de que grandes masas de la población se incorporen a la producción gracias a ciertas destrezas que desarrolla la escuela; este mismo hecho ha legitimado socialmente su existencia, y favorecido así su función reproductorista (Bourdieu, 1981).

Política educativa y Estado

Es evidente que la institución escolar ha quedado atrapada entre las relaciones Estado–economía–sociedad y, en consecuencia, se ha conformado replicando en su organización los mecanismos estructurales y las relaciones que vinculan entre sí estas tres esferas de la vida social. En este proceso la política educativa ha jugado un papel fundamental como intermediaria de las intenciones económicas y políticas del Estado y la organización de la sociedad.

Las relaciones estructurales entre la educación y el Estado se traducen en principios y criterios que orientan las políticas educativas, rigen la organización escolar y norman la vida cotidiana en las escuelas. Con el fin de alcanzar las metas propuestas en el proyecto educativo nacional y hacer extensivos e igualitarios los beneficios de la educación en la sociedad, el Estado genera una normatividad extrema, en muchos casos poco flexible, que termina por anular los fines de la educación, entre ellos la igualdad de oportunidades que su propio discurso recalca.

Por otra parte, el hecho de que las políticas educativas representen uno de los medios para responder a los intereses económicos del Estado, induce a definir las metas de educación con base en la cultura, los conocimientos y los valores de los grupos en el poder, dejando de lado las condiciones, necesidades y expectativas que otros segmentos sociales tienen respecto de la educación. De este modo la ejecución de la política educativa en las instituciones escolares se realiza anteponiendo los criterios normativos en la toma de decisiones más que la consecución de la meta educativa en sí. La mayoría de las veces esto ocurre sin un ejercicio reflexivo que permita poner en balance la intención esencial de la política educativa y las necesidades y el sentido que estas metas tienen para cada

comunidad escolar. Este proceso en su conjunto constituye el origen de muchas de las inequidades y exclusiones que pueden observarse en nuestras escuelas.

Para comprender la aplicación de la política educativa en muchas de las instituciones escolares es útil considerar que uno de los mecanismos que sostienen la relación Estado-educación es lo que Gramsci (1981) llama hegemonía, una forma de representación simbólica del poder del Estado que la sociedad elabora. Explica que el Estado, más que ser entendido como un equilibrio entre la sociedad política y la sociedad civil, es regularmente interpretado como una sociedad política, una dictadura o un aparato coercitivo que permite conformar a la masa popular de acuerdo con los tipos de producción y economía de un momento histórico. Este poder, real o simbólico, que ejerce un grupo sobre la sociedad nacional para imponer la dirección de la cultura, se hace posible por medio de las organizaciones denominadas privadas como la Iglesia, los sindicatos, las escuelas y otros, a la vez que constituyen la hegemonía.

La hegemonía se ejerce en la escuela mediante las funciones organizadoras y conectivas para la formación de la sociedad. Según Gramsci la función hegemónica llega a ser interpretada como un ejercicio de la democracia cuando las funciones del Estado son entendidas como positivas en la medida en que garantizan el bienestar social y castigan la violencia y la peligrosidad. De ahí que el Estado sea visto como la máxima figura educadora, que tiene el derecho de acaparar y orientar las funciones educativas para toda la sociedad para garantizar de este modo la reproducción de un orden político.

Con la aparición de los Estados democráticos, la obligación de proporcionar una educación igualitaria a los ciudadanos incrementó el poder del Estado sobre la educación y las políticas culturales, lo que convirtió la tarea educativa de la sociedad en su monopolio. Así, es posible afirmar que las instituciones escolares se han desarrollado replicando dentro de su organización relaciones análogas a las que están presentes en la relación economía—política. En este caso el liberalismo, que es un modelo predominante en la sociedad global, logra su éxito debido a relaciones de desigualdad

que pueden observarse en la competencia desigual, distribución y acceso desigual a los bienes, desigualdad en las oportunidades de decisión, etc., que, en términos sociales, se traduce en relaciones de inequidad e injusticia. Las relaciones verticales son otra característica propia de este modelo y están directamente asociadas a las cuotas de poder. Estas relaciones se observan en la sociedad como formas jerárquicas de autoridad para decidir, para definir, los rumbos del proyecto social y ejecutar las decisiones políticas sobre otros.

Podemos citar la centralidad como un tercer tipo de relaciones que caracterizan el modelo económico político. En este caso el poder y la autoridad se representan concentrados en torno a un pequeño grupo que impone y legitima las formas y los rumbos de la cultura. En términos sociales, estas relaciones se manifiestan como modelos o formas dominantes de cultura que son validados por quienes representan el poder. Concretamente en las instituciones escolares podemos reconocer los tres tipos de relaciones en la estructuración de muchas de las políticas educativas, los planes, los programas, los contenidos escolares, etc., que se ofrecen como políticas incorporadoras sobre poblaciones heterogéneas.

Aun cuando ha habido varios esfuerzos por avanzar hacia una educación que iguale oportunidades para la mayoría, la política educativa no ha logrado transformar las relaciones estructurales que la vinculan al Estado, de ahí que toca poner en cuestionamiento el margen de autonomía que requiere el sistema educativo si se pretende que la escuela deje de ser uno de los medios más importantes en el mantenimiento de las inequidades y la exclusión.

La vida escolar, una arena para debatir sobre la inclusión

En la larga jerarquía de actores que integran el sistema educativo, los docentes son el último eslabón, los ejecutores directos de las decisiones expresadas en la política educativa. Son ellos quienes en el espacio concreto del aula y en la interacción cotidiana con los alumnos dan forma y posibilidad al proyecto educativo nacional; posicionados como intermediarios políticos

negocian a través de la cultura y las prácticas escolares, las metas de la política educativa y la subjetividad de la comunidad escolar.

Las posibilidades de los docentes y directivos para trabajar hacia la construcción de la equidad y el desarrollo de una educación incluyente, dependen fundamentalmente de la formación ideológica y la capacitación técnica con que cuentan como educadores, así como de la relación y el apoyo institucional que reciben de la escuela. Para el caso que nos interesa, cabe señalar que los docentes carecen de una ideología que reconozca y valore la diversidad, si tomamos en cuenta que desde la independencia y hasta nuestros días, el profesorado en general ha sido formado para desarrollar la labor educativa desde un paradigma ideológico homogenizador, y para borrar las diversidades para construir una “nación unificada” sustentada culturalmente en el ideal de una sociedad mestiza (Bonfil, 1995). Las políticas educativas para alcanzar esta meta han estado orientadas por un enfoque asimilacionista o integracionista, cuyos fundamentos se oponen al reconocimiento de la diversidad y tienen por principio la imposición de una cultura dominante, sobre las culturas alternantes minoritarias (Gamio, 1960; Beltrán, 1992; Rebolledo, 1997).

Todos estos años de política educativa homogenizadora constituyen un lastre, en el camino hacia la construcción de la equidad y de posibilitar la inclusión ya que ambas son categorías políticas que suponen un ejercicio de reconocimiento de la diversidad, así como de las desigualdades, sean biológicas o sociales, y un esfuerzo por desmontar las relaciones hegemónicas que permitan la expresión de la pluralidad, y por promover y privilegiar los fines sociales de la educación, frente a las metas economicistas de los planes nacionales de educación

Es oportuno señalar también que la política educativa para la inclusión en el sistema educativo mexicano es muy reciente, prácticamente aparece como intención del Estado alrededor de 1995 en el ámbito de la Educación Especial, una propuesta de “Integración educativa”, cuya meta es superar la segregación social de las personas que experimentan discapacidades físicas o psicológicas, quienes por décadas han sido excluidas de las oportunidades

educativas o bien han tenido acceso a una educación que los estigmatiza como diferentes en desventaja y los mantiene separados del resto de la sociedad haciendo más evidente la desigualdad.

En realidad es en el ámbito de la educación especial en donde puede reconocerse cierto camino recorrido, en especial en el nivel de la teoría y el discurso político, ya que en la práctica siguen existiendo limitaciones importantes en cuanto a la disponibilidad de recursos materiales y técnicos para reducir los factores de exclusión; y en el nivel ideológico, las resistencias de profesores y directivos son aún significativas.

Más allá de la discapacidad física o cognitiva, la inclusión educativa supone un problema con muchas vertientes, pues la diversidad y la desigualdad se concretan en subjetividades que van desde el género hasta la migración, por lo que podemos asumir que los retos no son sencillos.

Las posibilidades de promover la inclusión en las escuelas de educación básica radican, principalmente, en la capacidad de los directivos escolares y los docentes para asumir esta tarea como un compromiso colectivo que se concreta en el proyecto escolar; en la capacidad de estos actores para movilizar recursos y tomar decisiones pero, especialmente, en la posibilidad de cuestionar sus creencias en torno a la diversidad y asumir la responsabilidad social de trabajar por la equidad.

En la tarea de hacer efectiva una política de educación incluyente, los docentes deben vencer principalmente tres grandes obstáculos: primero es la fuerte dificultad y la resistencia para pensar la cultura y la sociedad en términos de diversidad puesto que han sido formados para la misión de construir la uniformidad. En segundo término, se enfrentan a una nueva tarea, reconocer el valor de lo diverso y saber cómo educar desde este nuevo territorio, disponiendo de arcaicos instrumentos pedagógicos y metodológicos, y sometidos a formas regulatorias que más que ayuda resultan un estorbo ante los nuevos desafíos. En tercer lugar, están prácticamente solos para responder a una responsabilidad que desborda los límites del aula, de la escuela y de un ejercicio puramente pedagógico.

En resumen, a través de los elementos planteados podemos puntualizar algunos criterios para hacer posible una educación incluyente:

- Pensar la política educativa en el marco de proyecto pluricultural de nación.
- Reconsiderar la autonomía de las instituciones escolares a fin de reequilibrar su relación respecto del proyecto económico y social de nación, a fin de superar los enfoques puramente economicistas, que resultan fundamentalmente excluyentes.
- Desarrollar fórmulas de gestión reflexiva en las instituciones escolares que superen los mecanicismos con que se interpreta y aplica la política educativa.
- Reconsiderar los énfasis curriculares entre los procesos formativos y los informativos que tienen lugar en la escuela, de modo tal que los docentes tengan condiciones para hacer de la cotidianidad escolar un espacio constructivo de la equidad y el reconocimiento, en donde las subjetividades tengan oportunidades de expresarse y ser detonadores de la cooperación y solidaridad social.
- Reinventar la imagen de las y los profesores en términos de actores sociales que participan y toman decisiones en favor de las personas y la sustentabilidad de la vida comunitaria.

Recordatorio

La educación incluyente no es una meta, es un ejercicio reflexivo, una praxis axiológica compleja que nos incluye como personas y como actores sociales. Es el ejercicio ético que confronta nuestros modos de pensar el mundo y vivir en él, junto con otros. Es una posibilidad de abrirnos a la experiencia humana, puesto que la persona es la expresión más propia de lo diverso. Uno de los signos del siglo XXI es la diversidad, por tanto, una educación incluyente es la posibilidad de recrear la historia humana.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, G. (1992). *Obra Antológica x. Teoría y práctica de la educación indígena*. México: INI/GEV/FCE.
- Althusser, L. (1977). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Grijalbo.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1977). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Aguirre Beltrán, G. (1992). *Obra Antológica x. Teoría y práctica de la educación indígena*. México: INI/GEV/FCE.
- Bonfil, G. (1995). *Obras escogidas*. México: INI.
- Bourdieu, P. (1981). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1985). *Qué significa hablar*. Madrid: AKAL.
- Bourdieu, P. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1981). *La institución escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Carnoy, M. (1980). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.
- Del Val, J. (1990). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Gamio, M. (1960). *Forjando patria*. México: Porrúa.
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- Gramsci, A. (1984). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Illich, I. (1977). *Alternativas*. México: Cuadernos Joaquín Mortiz.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. México: Morata/Fundación Paideia.
- Lomnitz, L. & Fortes, J. (1991). *La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad*. México, Siglo XXI.
- Merani, A. (1977). *Naturaleza humana y educación*. México: Juan Grijalbo.
- Rebolledo, N. (1997). La educación indígena: entre la educación nacionalista y la antropología aplicada. En Bertely M. & Robles A. (comp.), *Indígenas en la escuela*. México: COMIE.
- Paradise, R. (1979). Socialización para el trabajo: la interacción maestro alumno en el salón de clases. En *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5. México: DIE-IPN.
- Rockwell, E. (coord.). (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Safa, P. (1991). *¿Por qué enviamos a nuestros hijos a la escuela?*. México: Grijalbo.
- Synder (1993). *The hidden curriculum*. Cambridge, Massachusetts: The MT press.