

## **Las (des)conexiones entre la pedagogía feminista y la educación inclusiva**

### **(Dis) connections between feminist pedagogy and inclusive education**

Karla Kral y Florentina Preciado

#### **Resumen**

En este artículo planteamos que a pesar de que la pedagogía feminista es un predecesor de la educación inclusiva, la literatura no hace referencia al cuerpo teórico y conceptual de ella. Además, el enfoque de género en el marco de la educación inclusiva no es explícitamente tratado o desarrollado. Primero analizamos los presupuestos y objetivos de ambas perspectivas. Después discutimos la importancia de considerar el género en términos de la exclusión/inclusión y la pobreza.

**Palabras clave:** pedagogía feminista, educación inclusiva, exclusión, pobreza.

#### **Abstract**

In this article we argue that while feminist pedagogy precedes the inclusive education movement, the literature does not reference the theoretical and conceptual contributions made by feminist educators. Furthermore, gender is not explicitly addressed or developed within the framework of inclusive education. First we analyze the presuppositions and objectives of both perspectives. Then we discuss the importance of considering gender in terms of exclusion/inclusion and poverty.

**Key words:** feminist pedagogy, inclusive education, exclusion, poverty.

## Introducción

Este artículo es un espacio para profundizar en algunas preocupaciones que hemos discutido en el transcurso de realizar investigaciones dentro de la línea de investigación de género y educación que desarrollamos en el cuerpo académico donde estamos inscritos en la Universidad de Colima (México). Dos tendencias actuales en particular nos llama la atención:

- 1) El impacto de las políticas neoliberales y el modelo empresarial en las instituciones educativas y las correspondientes desafíos para la equidad de género (Ver Kral Martínez, Preciado y Buquet, 2009).
- 2) La falta de articulación entre la teoría feminista por un lado, y, por otro, la producción científica y las políticas internacionales/nacionales concernida con la educación inclusiva.

En términos de la primera preocupación, entre las múltiples facetas de la incorporación del neoliberalismo en las instituciones educativas en América Latina es el cambio hacia la educación instrumental, en la cual la valoración y apoyo económico para las humanidades, los estudios de género y los estudios culturales cada día es más vulnerable (Rhoads y Torres, 2006; Stromquist, 2002). Por ejemplo, el modelo educativo basado en competencias, actualmente el modelo que la Secretaría de Educación Pública en México ha adoptado para todos los niveles educativos, está basado en “una capacitación laboral uniforme en estudiantes y los futuros trabajadores” (Romero Torres, 2005:10).

El modelo contempla la formación en actitudes y valores culturales y democráticos, particularmente la apreciación de la diversidad, multiculturalidad y género (tolerancia y respeto), sin embargo estas competencias quedan a un nivel transversal y “su operacionalización en las prácticas cotidianas de las escuelas está aún en un nivel demasiado básico y carente de impactos directos” (Poblete Melis, 2009: 188; Ver también Acuña, Cruz, Kral y Preciado, 2009). Hace falta mayor atención en la especificación de estrategias didácticas que permiten la incorporación explícita de las competencias del “saber ser” en los nuevos modelos educativos.

En cuanto a la segunda preocupación (el enfoque de este ensayo), en nuestra propia práctica hacemos investigación desde la perspectiva feminista en educación, con particular interés en la relación entre género y educación informal y formal en familias y estudiantes transnacionales o de migrantes en Colima (en el caso de Kral) y el estudio de mujeres académicas y estudiantes en las Instituciones de Educación Superior en el centro-occidente de México (en el caso de Preciado Cortés). Recientemente empezamos la lectura y análisis de los planteamientos y propuestas dentro del marco de la educación inclusiva, retomando algunos documentos como *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All* de la UNESCO (2005), *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000) y *Educación inclusiva en nuestras aulas* (Ávila y Esquivel, 2009), así como varios artículos en revistas especializadas como *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (Chile), *Revista de Educación Inclusiva* (España) y números temáticos sobre la educación inclusiva como la *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE, 2008, Vol. 6, No. 2). Cabe señalar que no tuvimos acceso a otras revistas académicas como la *International Journal of Inclusive Education* (Inglaterra) en tiempo para el propósito de este trabajo.

Notamos dos ausencias en la literatura examinada que son sorprendentes: la poca mención y tratamiento de la dimensión de género como un elemento fundamental en el proceso de lograr centros educativos inclusivos y la falta de articulación entre la pedagogía feminista y la conceptualización de la educación inclusiva. La teorización y activismo feminista cerca de la noción de currículo y prácticas docentes inclusivos que inició en los años setenta y tuvo un auge en los años noventa, principalmente en Canadá, los Estados Unidos e Inglaterra, efectivamente ubica la pedagogía feminista como un predecesor al movimiento de educación inclusiva. Entonces, ¿Por qué no hay reconocimiento de la pedagogía feminista en la literatura sobre educación inclusiva? ¿Cuáles son los planteamientos de la pedagogía feminista y cómo se relacionan con la educación inclusiva? ¿Por qué el género es importante para lograr escuelas inclusivas?

En este artículo retomamos estas preguntas, como manera de abrir la discusión sin presentar respuestas definitivas. Primero, intentamos elucidar los principios básicos de ambos enfoques. Luego, presentamos algunas consideraciones de exclusión/inclusión desde una perspectiva feminista.

## **Principios básicos de la pedagogía feminista y la educación inclusiva**

No pretendemos hacer una revisión exhaustiva de la vasta literatura existente sobre las dos perspectivas, sino hacer una síntesis de los principios básicos para poder ilustrar las posibles interconexiones entre ellos.

Iniciamos con la académica feminista-activista, africana-americana Bell Hooks (1994, 2003) muy reconocida por el desarrollo del concepto de la pedagogía feminista en los Estados Unidos. Hooks hace una interpretación feminista de las ideas de Paulo Friere, principalmente la noción de la educación como la praxis de libertad, lo que ella denomina “pedagogía comprometida” (engaged pedagogy), como con un análisis sobre la teoría y práctica docente que puede llevar a los/as estudiantes a transgredir las barreras de género, raza y clase social inherentes al proceso enseñanza-aprendizaje así como una interacción distinta entre y maestro/a-alumno/a, con el objetivo de ganar libertad en la expresión de ideas y por supuesto también desarrollar una visión crítica del mundo. Su propuesta promueve la pluralidad de métodos y estilos docentes como una manera de desmontar las instituciones educativas patriarcales, racistas y capitalistas para dar paso a la promoción de aulas más inclusivas y comunitarias.

Los artículos en la edición especial sobre pedagogía feminista de la revista *Canadian Journal of Education* (1992, Vol. 17, No. 3) presentan el estado del arte de la visión y las consideraciones teóricas y prácticas de la pedagogía feminista en el país en ese momento, durante el apogeo del desarrollo teórico en el campo. En la Introducción Briskin y Priegert Coulter explican la evolución de la crítica feminista al currículo:

*“En términos de currículo, la ausencia de materiales sobre las experiencias de las mujeres ya fue señalada pero ahora la crítica se expandía a cuestionar los fundamentos del conocimiento, los métodos para crear conocimiento y para decidir qué contaba como conocimiento. Las feministas desenmascaraban el contenido curricular para revelar que era androcéntrico y reflejaba los intereses políticos específicos de los hombres blancos, privilegiados. Un currículo transformado necesitaría tomar en cuenta la diversidad de experiencias basadas en género, raza, clase social y orientación sexual, y promover la inclusión de voces y participación” (1992: 249; traducción propia).*

La pedagogía feminista, según las autoras, es parte de la tradición de las pedagogías progresistas y radicales/críticas en su concepción del aula como un espacio de cambio social, pero al mismo tiempo las crítica y pone una atención prioritaria en “las mujeres y las intersecciones entre género, raza y clase social” (Briskin y Priegert, 1992:251). En este intento, emergen múltiples pedagogías feministas, pero dentro de las diferentes perspectivas hay temas recurrentes como: la experiencia y la narrativa en el aula; la relación entre teoría y experiencia; autoridad; facilitación de distintas voces; negociación de las dinámicas de poder; creando no sólo un espacio seguro en el aula para mujeres y minorías sino también una innovación pedagógica (ibid.: 252).

Ann Manicom (1992), en su artículo en la misma edición especial, define la pedagogía feminista como:

*“Enseñando con un intento político y con visiones de cambio social y liberación.. Para aprender de actuar en el mundo para la transformación de relaciones opresivas de clase, raza y género. Es enseñar, no para adecuar las mujeres al mundo, sino cambiar el mundo” (1992: 366).*

Manicom identifica tres temas claves en la pedagogía feminista: la experiencia, la colaboración y la autoridad. La elaboración teórica de estos temas tiene implicaciones importantes para la práctica docente porque requiere que la experiencia vivida de profesores/as y estudiantes se tome en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que fomenta un aprendizaje colaborativo. Además, exige la reducción de relaciones de autoridad en el aula. Según la misma autora, la pedagogía feminista intenta transformar las relaciones dominantes de poder en la escuela (Manicom, 1992: 367).

Retomando algunas discusiones más recientes de la pedagogía feminista es evidente que los mismos temas que fueron destacados en 1992 siguen vigentes (Ver Pérez Bustos, 2010; Popa y Cozma, 2009; Webb, Allen y Walker, 2002 y Welch, 2007). Por ejemplo, Webb, Allen y Walker (2002) analizan seis principios de la pedagogía feminista: privilegio de la voz; respeto para la diversidad de la experiencia personal; reformulación de la relación docente-estudiante; la construcción de comunidad; cuestionamiento de concepciones tradicionales de la pedagogía y empoderamiento.

En el análisis de las semejanzas y diferencias entre la educación intercultural, pedagogía crítica y la pedagogía feminista de Popa y Cozma (2009) se refleja de manera particular nuestro propio interés de vincular la teoría de la pedagogía feminista con la educación inclusiva. Según los autores:

*“Ninguna de las tres ideologías han sido explícitamente desarrolladas o vinculadas con el movimiento de inclusión, pero argumentamos que un nuevo marco comprensivo para todas estas dimensiones educativas posiblemente está emergiendo bajo el concepto de la educación inclusiva” (Popa y Cozma, 2009: 2).*

Siguiendo con esta exploración sobre la conceptualización de la educación inclusiva, con la intención de encontrar una coyuntura mayor con la pedagogía feminista, y, de igual manera, recuperar la importancia de articular la visión feminista y de género en las propuestas concretas de la educación inclusiva.

Los diferentes marcos jurídicos internacionales sobre educación como un derecho humano, incluyendo la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, la Declaración Mundial de Educación para Todos en 1990 y la Declaración de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales en 1994, forman parte de los antecedentes de la educación inclusiva, culminando en 2005 con la publicación del documento de la UNESCO, Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Es pertinente analizar el contenido de la guía porque establece los lineamientos generales que gobiernos, secretarías de educación y otras estancias luego retoman para diseñar políticas y programas educativos.

La UNESCO concibe la inclusión como:

*“Un proceso para responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de mayor participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, y reduciendo la exclusión dentro de la educación. Se involucra cambios y modificaciones en contenido, perspectivas, estructuras y estrategias, con una visión común que cubre todos los niños...” (UNESCO, 2005: 13).*

Es obvio que la UNESCO hace un acercamiento a la inclusión educativa desde la calidad educativa: “una aproximación inclusiva a la educación se esfuerza para promover la calidad en el aula. Para ir hacia la calidad en educación, cambios son requeridos en varios niveles” (UNESCO, 2005: 16). Y más adelante está señalado en el documento que:

*“Una perspectiva inclusiva en la educación de calidad se concierne con la necesidad de asegurar que las oportunidades de aprendizaje contribuyen a la inclusión efectiva de individuos*

*y grupos dentro de la sociedad en general... Una educación de calidad, entonces, es inclusiva en el intento de lograr la participación plena de todos los estudiantes” (UNESCO, 2005: 17).*

La diversidad de estudiantes es central al planteamiento de la UNESCO, como se puede apreciar en el primero de los cuatro elementos básicos que definen la educación inclusiva: la inclusión como un proceso, porque no hay un fin en la búsqueda de responder adecuadamente a la diversidad. Se asume que hay que “aprender cómo vivir con y desde la diferencia” para que las diferencias eventualmente pueden fomentar el aprendizaje entre niños y adultos (p. 15). No obstante, el concepto de la diversidad no está conceptualizado en detalle dentro del documento.

Los otros principios básicos de la educación inclusiva son la identificación y eliminación de las barreras; la presencia, participación y logro de todos los/as estudiantes y el énfasis particular en los grupos de estudiantes vulnerables, a riesgo de la marginalización, la exclusión y/o los logros bajos (ibid.: 15-17). Algo importante es el reconocimiento de la calidad de las experiencias de los/as estudiantes dentro de su participación en la escuela y justamente la idea de un ambiente de aprendizaje que fomenta la auto-estima y una auto-concepción positiva. De igual forma, es notable la alusión del valor de los logros cualitativos del aprendizaje y no únicamente los logros cuantitativos (como en el caso de los exámenes estandarizados).

La guía de la UNESCO, entonces, adopta una perspectiva holística y transformativa de la educación inclusiva en el afán de responder a la diversidad de los/as estudiantes. La visión de la UNESCO postula que es el sistema educativo el que se necesita transformar en vez de cambiar a los/as estudiantes para que se acomoden al sistema.

Otro documento que ha tenido una influencia significativa dentro del marco de la educación inclusiva es el índice de inclusión para la auto-evaluación de los centros educativos elaborado por Booth y Ainscow (2000; Ver Sandoval, et al., 2002, para una discusión de la versión en español). El índice está estructurado según tres dimensiones: 1) Crear culturas inclusivas a través de la construcción de comunidad y el establecimiento de valores inclusivos; 2) Elaborar políticas inclusivas con el desarrollo de una escuela para todos y la organización de apoyo para atender a la diversidad y 3) Desarrollar prácticas inclusivas a través de la orquestación del aprendizaje y movilización de los recursos.

Desde nuestra lectura de los dos documentos (UNESCO, 2005, y Booth y Ainscow, 2000) hay una ausencia casi total de género, como una dimensión primordial de la diferencia. La diversidad es tratada en un nivel muy general sin especificar las dimensiones específicas de la diferencia, como el género, la raza, la etnicidad, clase social, capacidad física y mental, orientación sexual, etc.

De hecho, en nuestra revisión de la literatura, el vínculo entre género y la educación inclusiva es muy incipiente (y casi nulo en la materia de la pedagogía feminista) (Ver Larkin y Staton, 2001; Poza y Cozma, 2009; Blanco, 2006 y Tinklin et al., 2003). Un buen inicio es el trabajo de Larkin y Staton (2001), en donde presentan un marco conceptual para lograr la equidad de género en educación basado en cuatro dimensiones: el acceso (asegurar el acceso igual de recursos y oportunidades educativas), la inclusión (exploración de los prejuicios en materiales educativos en términos de lenguaje, contenido y prácticas pedagógicas), el clima social (creación de un ambiente educativo seguro que apoya la equidad y propicia canales para lidiar con acoso y violencia) y empoderamiento (involucrar estudiantes en el proceso de cambio social a través de una perspectiva de acción social en la educación).

En la discusión que hemos presentado aquí, es claro que hay puntos en común entre la pedagogía feminista y la educación inclusiva: la idea de transformar los sistemas educativos, con mayor énfasis en reformular el trabajo en el aula, la relación docente-alumno/a, así como el currículo; la valoración de la diversidad y

la experiencia personal; la destrucción de barreras y la construcción de comunidad en base a la tolerancia y respeto. En este sentido, hay un terreno amplio que se necesita trabajar en términos de operacionalizar las distintas dimensiones de la diversidad, como menciona Poblete Melis (2009), y diseñar programas de formación docente y estrategias didácticas que atienden y tal vez integran cada componente.

En cuanto a género, estamos de acuerdo con Tinklin, Croxford, Ducklin, y Frame (2003: 640) cuando afirman que hay “una necesidad de considerar la dimensión de género en las discusiones de inclusión, debido a la prevalencia y complejidad de las diferencias de género en educación (y el trabajo) y las interacciones entre género y las otras fuentes de desigualdad social, como la clase social y etnicidad”. Además, las feministas han trabajado propuestas innovadoras que podrían ser útiles en la integración de modelos para lograr la inclusión educativa.

En la siguiente sección del ensayo, profundizamos un poco en la mirada feminista sobre la inclusión/exclusión en términos de pobreza y educación.

## **Género e inclusión/exclusión económica y educativa**

Al menos desde hace una década en México como en muchos otros países la promoción de la igualdad de género está presente en el discurso, es una meta expuesta en múltiples documentos internacionales y nacionales tales como: la Declaración del milenio producto de la Cumbre del milenio de las Naciones Unidas realizada en septiembre de 2000, en la que se plasma una serie de metas y objetivos medibles y con plazos para combatir la pobreza, el hambre, las enfermedades, el analfabetismo, la degradación del medio ambiente y la discriminación contra la mujer (<http://www.objetivosdelmilenio.org.mx>); la *Ley general para la igualdad entre hombres y mujeres* (LGIMH) publicada en 2006, con el propósito de:

*“Regular y garantizar la igualdad entre hombres y mujeres y proponer los lineamientos y mecanismos institucionales que orienten a la Nación hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado, promoviendo el empoderamiento de las mujeres. Sus disposiciones son de orden público e interés social y de observancia general en todo el Territorio Nacional” (LGIMH, 2006: 2).*

Uno de los objetivos del *Programa sectorial de educación 2007-2012* está orientado hacia “ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (Programa sectorial de educación, 2007: 11). En todos ellos se reconoce la intención de garantizar y caminar hacia la igualdad pero cómo se concretan estos planes en la realidad, cómo llega este discurso al profesorado que desarrolla la tarea educativa, cómo aterriza ese discurso en la práctica cotidiana de la escuela, cómo viven los alumnos esa equidad.

En uno de las iniciativas más recientes precisamente en el marco de la educación inclusiva, al nivel federal la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, formó en 2009 el programa “Educación Básica sin Fronteras”, que tiene el objetivo de: “Contribuir a la mejora del desempeño educativo de los alumnos provenientes del extranjero en las escuelas de educación básica del sistema educativo nacional y promover la pertinencia de la atención educativa de niñas y niños mexicanos que salen del país”.

El programa ofrece atención educativa a la población de alumnos/as con experiencia educativa entre México y los Estados Unidos y también a la población infantil de familias jornaleras provenientes de Centroamérica. El proyecto Educación Básica sin Fronteras trabaja “en sinergia y complementariedad

con el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), particularmente en el desarrollo de un modelo de intervención pedagógica, de gestión y de formación docente que incida en los resultados educativos (permanencia, aprobación, tránsito entre grados y niveles educativos, logro educativo)” (<http://basica.sep.gob.mx/dgdgie>). Como ha sido la tendencia, el programa no considera directamente las posibles diferencias de género que podrían estar incidiendo en las experiencias de niños/as migrantes.

Es indudable que la perspectiva de género debe estar presente en la educación porque nos permite:

*“Analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar, las maneras en que lo hacen. Contabilizar los recursos y la capacidad de acción con que cuentan mujeres y hombres para enfrentar las dificultades de la vida y la realización de los propósitos” (Lagarde, 1996:2).*

Muy recientemente en la Declaración de Buenos Aires (18 septiembre 2010) los Ministros y las Ministras de Educación de Iberoamérica reunidos en Buenos Aires, debatieron y reflexionaron en torno al proyecto Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenario, el documento presenta la reflexión sobre la necesidad e importancia de que las metas 2021 pasen a formar parte sustantiva de los Proyectos Nacionales de cada país de la región, y que sean asumidas de acuerdo a su realidad. Es indudable que la educación y sus avances en el sector constituyen un factor determinante para reforzar y consolidar a la Comunidad Iberoamericana (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010). Muy acertadamente, en el apartado dos de este documento se analiza la Pobreza, desigualdad, exclusión y transmisión intergeneracional de las oportunidades educativas, nuevamente en este documento como en los que hemos comentado se destaca que:

*“Si bien la pobreza y la vulnerabilidad pueden ser clasificados como fenómenos externos al sistema educativo, tienen en él importantes causas y consecuencias. Un estudiante con un capital educativo depreciado tendrá muchas dificultades para la inserción laboral con sus consecuentes repercusiones a nivel de remuneraciones, siendo por ello la educación recibida un mecanismo clave para el acceso al bienestar de toda persona” (Metas educativas 2021, 2010: 53).*

Aunque de manera muy general se menciona a la equidad de género, así como la necesidad de disminuir las brechas de género, nos parece importante destacar la idea de la “transmisión intergeneracional de las oportunidades de bienestar y, sobre todo, un cierto grado de heredabilidad del capital educativo” (Metas educativas 2021, 2010: 53), si consideramos que una cantidad importante de los pobres son mujeres luego entonces las mujeres resultan ser las herederas de la desigualdad de oportunidades.

La presencia de las mujeres en la educación en América Latina ha sido de manera gradual y lenta, no siempre han participado de ella, desde luego las mujeres junto con los pobres han sido los sectores excluidos de la educación, la propuesta de escuela para todos es relativamente reciente en nuestro continente, Gentili (2000) habla de un avance en los procesos de universalización de la escolaridad básica destacando: un incremento en la tasa de escolarización, en el aumento de años de obligatoriedad escolar, una disminución del índice de analfabetismo y de las tasas de deserción y repetición escolar ; al mismo tiempo que alerta sobre las tendencias que han acompañado de manera perversa esta dinámica democratizadora, haciendo alusión a las diferencias internas dentro de cada sistema educativo nacional, fortaleciendo la configuración

de “circuitos educacionales altamente segmentados y diferenciados (en el tipo de población que atiende, en las condiciones de infraestructura y de ejercicio de la función docente, en materia pedagógica, etc., [...] donde la norma ha sido, casi siempre, la de ofrecer educación pobre a los pobres” (Gentili, 2000: 6).

El tema de la exclusión es sumamente complejo entre otras cosas porque “la condición de excluido es el resultado de un proceso social de múltiples formas y modalidades de exclusión” (Gentili, 2000: 8).

Como lo señala Blanco (2006) América Latina “se caracteriza por tener sociedades desintegradas y fragmentadas debido a la persistencia de la pobreza y a la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual genera altos índices de exclusión”. A casi dos décadas de las reformas educativas orientadas a lograr el acceso universal a la educación básica y al mejoramiento de su calidad y equidad, las desigualdades persisten.

*“La educación inclusiva aspira a hacer efectivo para todas las personas el derecho a una educación de calidad, que es base de una sociedad más justa e igualitaria. La educación es un bien común específicamente humano que surge de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello todas las personas sin excepción tienen derecho a ella” (Blanco, 2006: 6).*

El acceso a la educación es un primer paso porque abre las puertas para acceder a otros beneficios que ofrece la sociedad, hace posible el ejercicio de otros derechos y de la ciudadanía.

Existe “cierto consenso respecto a que la exclusión va más allá de la pobreza, tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación en la sociedad y de acceso a sistemas de protección y de bienestar” (Blanco, 2006: 6).

*“Una mayor inclusión pasa necesariamente, aunque no únicamente, por asegurar la plena participación en la educación, para lo cual los niños no deben ser objeto de ningún tipo de discriminación por razones de origen social, étnico, religioso u otros” (Blanco, 2006: 6). En el “otros” nosotros agregamos el género porque una “escuela democrática debe contribuir a volver visible lo que la mirada normalizadora oculta. Debe ayudar a interrogar, a cuestionar, a comprender los factores que históricamente han contribuido a producir la barbarie que supone negar los más elementales derechos humanos y sociales a las grandes mayorías” (Gentili, 2000: 9) constituidas principalmente por mujeres.*

La escuela debe buscar ante todo “potenciar el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados” (citado en Simón, 2000: 34). Porque las “diferencias de trato, de gustos, habilidades y comportamientos se aloja y se cultiva en los grupos de iguales”, los niños y las niñas aprenden a jugar “separados, a juegos y con juguetes distintos, hablan de temas muy diferentes, compran cosas diversas, adoptan estéticas diferenciadoras, participan en actividades colectivas de forma opuesta incluso” (Simón, 2000: 34-35) desde pequeños van interiorizando la idea de que ser adulto no será lo mismo que ser adulta. Son los herederos de los estereotipos tan fuertemente arraigados en la sociedad: los niños deben ser fuertes, ingeniosos, independientes y curiosos mientras que las niñas son vistas como dependientes, afectuosas, dóciles y colaboradoras. Así “dentro del modelo social androcéntrico destaca la función pedagógica de preparar psicológicamente a niñas y niños para que asuman de buena manera el papel que esta sociedad les ha asignado a cada sexo activo, protagonista y emprendedor para el niño, mientras que el de la niña es pasivo y secundario” (Moreno, 2000: 23).

Luego entonces, la escuela no es neutra al contrario en ella se potencian toda una serie de valores que la sociedad demanda, su función es perpetuar los valores y las ideologías dominantes en ella, y está organizada para conseguirlo (Moreno, 2000: 16); para responder las demandas de la cultura masculina dominante, lo que implica pérdidas en el desarrollo personal y social tanto para unos como para otras, por ejemplo: la mujer se ve anulada del discurso, de la cultura, sometida a malos tratos mientras que a los hombres se les impone la inhibición de su sensibilidad y su humanidad en cambio se les encauza hacia la rudeza, la agresividad y la insensibilidad (Moreno, 2000: 16).

## **Anotaciones finales**

Esperamos que en esta discusión se haga evidente la trascendencia de la perspectiva feminista y de género en los planteamientos de la educación inclusiva. Si uno de los retos mayores en la época de la globalización es “aprender cómo vivir con y desde la diferencia”, entonces, la visión feminista debe tener una presencia fuerte y explícita en las nuevas propuestas educativas. La explicación de la omisión de los marcos conceptuales y las propuestas de la pedagogía feminista de las propuestas de la educación inclusiva debe ser objeto de más análisis. Podemos pensar que una posible explicación está ligada con el énfasis en la calidad educativa bajo el marco del neoliberalismo en la educación. Del mismo modo hay que considerar la marginalización de los planteamientos feministas en casi todas las disciplinas académicas, así como la apropiación de la perspectiva de género, y su disociación de la teoría feminista, por parte del Estado a través de los programas de desarrollo económico y político.

En nuestra opinión es necesario hacer una re-interpretación o re-apropiación feminista del modelo de la inclusión educativa porque las diferencias de género siguen siendo primordiales en términos de la socialización y conformación de identidades y roles. Las instituciones educativas están constituidas a partir del género: los/as administrativos/as, docentes, estudiantes, madres/padres de familia primeramente son sujetos sociales con identidades genéricas. Hay un cuerpo teórico dentro de la pedagogía feminista y el feminismo multicultural que ilustra los diferentes matices de género y sus configuraciones en relación a raza, etnicidad, clase social y orientación sexual que bien podría ser articulado con los principios de la educación inclusiva para conceptualizar de mejor manera “la diversidad” y consecuentemente elaborar propuestas pedagógicas pertinentes a los contextos y culturas locales.

## Bibliografía

- Acuña Cepeda, M. E., Cruz Iturribarria S. L., Kral, K. y Preciado Cortés, F. (2009). La inserción de la perspectiva de género en el nuevo plan de estudios de la Universidad de Colima Facultad de Pedagogía: Retos y logros. Ponencia presentada en el Coloquio Internacional Red de Enlaces Académicos de Género de la ANUIES y II Coloquio Internacional y VII Coloquio Nacional de la Red de Estudios de Género del Pacífico Mexicano, 22-24 de abril, Nuevo Vallarta, Nayarit, México.
- Ávila Durán, A.L., y Equivel, V.E. (Coords.). (2009). Educación inclusiva en nuestras aulas. Primera edición. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Blanco G., R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 4 (3): 1-15. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf> consultado el 29 septiembre 2010.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, England: CSIE.
- Briskin, L., y Priegert Coulter, R. (1992). *Feminist Pedagogy: Challenging the Normative (Introduction)*. *Canadian Journal of Education*, 17(3):247-263.
- Echeita Sarrionandia, G., y Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa (Introducción). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 6(2): 1-8.
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. Disponible en <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/gentili.pdf>, consultado el 21 de septiembre 2010.
- Hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Hooks, b. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Karla, K., Martínez Covarrubias, S. G., Preciado Cortés, F. y Buquet, A. (2009). *Neoliberal Policies in Mexican Higher Education: A Critical Feminist Perspective*. Ponencia presentada en Gender and Education Association 7th International Conference, 25 al 27 de marzo, Institute of Education, University of London.
- Lagarde, M. (1996). El género, fragmento literal: La perspectiva de género. En Lagarde, M. (Coord.), *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, pp. 13-38. Madrid: Horas y Horas.
- Larkin, J., y Staton, P. (2001). Access, Inclusion, Climate, Empowerment (AICE): A Framework for Gender Equity in Market-Driven Education. *Canadian Journal of Education*, 26(3): 361-378.
- Ley para la igualdad entre mujeres y hombres. Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>, consultada el 21 de septiembre 2010-09-22.
- Manicom, A. (1992). *Feminist Pedagogy: Transformations, Standpoints, and Politics (Review Essay)*. *Canadian Journal of Education*, 17(3): 365-389.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En Santos Guerra, M.A. (Coord.), (2000), *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*, pp. 11- 32. Barcelona: Grao.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008-2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenario*. Disponible en [www.oei.es/metas2021](http://www.oei.es/metas2021), consultado el 09 de octubre de 2010.
- Organización de las Naciones Unidas. (2005). *Los objetivos de desarrollo del milenio. Informe 2005*. Disponible en: [www.millenniumindicators.un.org/...MDG%20BOOK\\_SP\\_new.pdf](http://www.millenniumindicators.un.org/...MDG%20BOOK_SP_new.pdf), consultado el 20 de septiembre 2010.

- Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/>, consultado el 4 de octubre 2010.
- Pérez Bustos, T. (2010). Aportes feministas a la educación popular: Entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y tecnología. *Educação e Pesquisa*, 36(1): 243-260.
- Poblete Melis, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(3): 181-200. Disponible en [http://www.rinace.net/rlei/rlei\\_home.html](http://www.rinace.net/rlei/rlei_home.html).
- Popa, N.L., y Cozma, T. (2009). Crossroads on the Way towards Educational and Social Inclusion: Intercultural, Critical, and Feminist Pedagogy. *Acta Didactica Napocensia* 2(1): 1-8. Disponible en [www.adn.teaching.ro/article\\_2\\_sl\\_2.pdf](http://www.adn.teaching.ro/article_2_sl_2.pdf) consultado el 08 de octubre de 2010.
- Rhoads, R.A., y Torres, C.A., eds. (2006). *The University, State, and Market: The Political Economy of Globalization in the Americas*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Romero Torres, N. L. (2005). “¿Y qué son las competencias? ¿Quién las construye? ¿Por qué competencias?” *Educar*, 35:9-18.
- Sandoval, M., López, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”. (2002). *Contextos Educativos*, 5:227-238.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). Programa sectorial de educación 2007-2012. México, D.F.: Gobierno Federal.
- Simón, M.E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. En Santos Guerra, M.A. (Coord.), (2000), *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*. pp. 33- 51. Barcelona: Grao.
- Stromquist, N.P. (2002). *Education in a Globalized World: The Connectivity of Economic Power, Technology, and Knowledge*. Lanham, MD.: Rowman y Littlefield.
- Tinklin, T., Croxford, L., Ducklin, A. y Frame, B. (2003). “Inclusion: A Gender Perspective”. *Policy Futures in Education*, 1(4): 640-652.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Webb, L.M., Allen, M.W. y Walker, K.L. (2002). “Feminist Pedagogy: Identifying Basic Principles”. *Academic Exchange Quarterly*, 6: 67-72.
- Welch, P. (2007). “Feminist Pedagogy Revisited”. *Learning and Teaching in the Social Sciences*, 3(3): 171-199.