

Análisis del concepto “inclusión” y sus repercusiones educativas

Hugo Reyes Chávez⁸

Alejandro Rodríguez Rodríguez⁹

<https://doi.org/10.56643/Editorial.LasalleOaxaca.26.c139>

Introducción

El concepto de inclusión alude a un proceso que busca garantizar la participación y el reconocimiento pleno de todos los grupos presentes en la sociedad de forma equitativa y mediante marcos legales que soporten dicha inclusión. Tras considerar la forma en que se vive la inclusión en la cotidianidad, se percibe que se trata de un concepto complejo, ya que implica reconocimiento, aceptación y vivencia de la diversidad.

Tradicionalmente, la inclusión ha sido conceptualizada, proyectada y ejecutada desde perspectivas homogéneas, sin tener en cuenta la diversidad de horizontes de vivencia e interpretación ni la especificidad de los pueblos indígenas, que son diversos y están vivos. A través de un enfoque uniformador se ha tendido a invisibilizar los componentes esenciales de los grupos minoritarios: los valores y las experiencias propias de las culturas originarias, sus imaginarios y sus narrativas, sus modos de entenderse y de comprender el universo y a los otros, sus simbolismos, costumbres, tradiciones, creencias y sus sistemas de comunicación, especialmente la lengua.

El presente escrito plantea la necesidad de reexaminar el concepto de inclusión desde una visión situada y contextualizada, haciendo uso del método autoetnográfico. A juicio de los autores, este método se presenta como una alternativa válida para explorar las experiencias y los contextos culturales desde adentro, desde los sujetos que tienen voz y expresan sus experiencias. La aplicación de este método posibilita una re-comprensión y proyecta modos educativos de vivir la diversidad. Así, se analizará el concepto de inclusión desde una mirada indígena en lo concerniente a la lengua y la identidad de la persona.

⁸ Hugo Reyes Chávez, maestría en Administración de Instituciones Educativas. International Maxwell Leadership. reuch.76.91@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-9365-4542>

⁹ Alejandro Rodríguez Rodríguez. Doctor en Educación. Profesor Investigador nivel C, Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. arrsdb@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-4802-6616>



Dicho análisis se centrará en algunas experiencias cuya repercusión en términos de inclusión no ha sido la más favorable y, por el contrario, han causado consecuencias negativas que en el presente obligan a la reflexión. El punto de aterrizaje es la implicación educativa de las alternativas de “inclusión”. privilegiando formas adecuadas de comunicación y diálogo (Magendzo, 2016).

Como sugiere Gabriele Dubé (2017), la autoetnografía es una herramienta que ayuda a analizar la práctica psicosocial teniendo en cuenta el contexto en que el investigador ha vivido su experiencia profesional y se utiliza como una forma de aproximarse a una realidad y comprenderla; en el presente escrito se aborda la dinámica de inclusión al interior de comunidades indígenas del sur de México y las posibles prácticas que puedan favorecer proyectos educativos incluyentes. Cuando el proceso educativo inclusivo de inclusión contempla el encuadre propio de la diversidad y su horizonte de autocomprendión, se establecen canales para una apertura marcada por el diálogo y el respeto de esta diversidad. Es un llamado universal a la búsqueda del bien común y del cuidado del otro que implica el cuidado de la persona misma.

Contexto

El panorama actual en torno a las diversidades reclama su la re-comprensión y la deconstrucción de los componentes que posibilitan el diálogo y la inclusión. Este último concepto es sometido a examen con el propósito de determinar si su uso es adecuado. El presente artículo expone un análisis teórico desde una metodología autoetnográfica para sugerir la pertinencia interpretativa del fenómeno de la inclusión. Su comprensión como “fenómeno” la ubica como un hecho complejo que supera el simple hecho de “integrar” a un grupo diverso con el fin de que sea “reconocido”. Esta reflexión teórica se acerca a las repercusiones que la práctica de la inclusión provoca en los grupos más vulnerables; se trata de un intento de “acción inclusiva” desigual, pues asume puntos de partida no equitativos, genera nuevos modos de entender y de entenderse, y hace de la inclusión una realidad educativa y social. Aunque inicialmente puede considerarse que surge a partir de quien pretende “incluir” y tiende a hacerlo desde su hegemonía, existe la posibilidad hacerlo desde la persona o la cultura a la que se pretende “incluir”, por vía del reconocimiento de su esencial diversidad.

En el contexto mexicano se observa una paradoja, dada por los lineamientos jurídicos que reconocen la diversidad y el conjunto de grupos teóricamente incluidos en dicho reconocimiento, los cuales viven en condiciones de marginalidad, pobreza y exclusión social; esta doble circunstancia es una de las razones para plantear que en México tienen lugar procesos de “falso reconocimiento”; es decir que siguiendo a Varela Tangafire (2023), se produce la mercantilización de la diversidad en aspectos materiales e inmateriales que se convierten en mercancías, o celebraciones simbólicas importantes para la memoria e identidad de los grupos, aunque no cambian sus condiciones de vida.

Este panorama da lugar a los siguientes cuestionamientos: en esta comprensión de “inclusión” ¿existen ventajas para las diversidades que nunca fueron consultadas? ¿Hay procesos educativos alternativos inclusivos en la periferia de las estructuras de poder?

El ejercicio que se expone a continuación fue realizado por uno de los autores del presente artículo, quien se autoidentifica como alguien que ha vivido la experiencia de inclusión con diversos matices. Ser de origen mixe de la sierra norte de Oaxaca, México, políglota (inglés, francés, italiano) y haber vivido en contextos en los que se hablan dichas lenguas le ha permitido identificar las consideraciones pertinentes de la inclusión. Necesitó abrirse a otros mundos para ser “incluido” y con frecuencia experimentó que la identidad y lengua propias no son trascendentales en los sistemas hegemónicos. Haber estado en otros países le ha hecho constatar que, aunque su lengua y su identidad están “incluidos” en el sistema, no son reconocidos. Esta realidad lleva a cuestionarse: ¿es necesario ser significativos ante las culturas diversas? o ¿es prioritario ser significativo desde la propia realidad? La respuesta construida a partir de experiencias de inadecuada inclusión, conduce a la comprensión de que la alternativa favorable es establecer procesos que fortalezcan la propia realidad identitaria y lingüística. Es decir, madurar la autocomprensión desde el impacto de las experiencias pasadas y definirse para ubicarse dentro del propio horizonte de autocomprensión y relacionalidad.

Etnografía como metodología

Como proceso de deconstrucción, el ejercicio autoetnográfico considera que la palabra “inclusión” es compleja y, sin duda, problemática. Al respecto, da lugar, casi espontáneamente, a las siguientes preguntas: “¿quién incluye a quién?”, “¿quién es incluido?”, “¿con qué finalidad se le incluye?”. Esto evidencia la fragilidad y ambigüedad del concepto cuando se lo presenta como mero ejercicio teorizante.

Es posible identificar aspectos que detonan un replanteamiento del concepto “inclusión” a partir de elementos hermenéuticos que permiten la visibilización “del otro” y “lo otro”. Esto hace necesaria una perspectiva más periférica, desde los “diversos horizontes” aparentemente incompatibles e inalterables.

Las preguntas confrontan sobre todo el contexto occidental en que se ha venido viviendo el impacto de la modernidad como proyecto de homogeneización de poder, de acumulación de capital y avasallamiento desde una economía de mercado. En el presente escrito se ha recurrido a la experiencia narrativa incluyendo elementos significativos que aportan al ejercicio de decodificación como enfoque metodológico, ya que:

- La experiencia de “inclusión” vivida y reflexionada problematiza los supuestos dominantes como inadecuados para la permanencia de la identidad milenaria originaria (Bochner y Ellis, 2019; Ellis y Bochner, 2000). Por ejemplo, la reforma nacional educativa de José Vasconcelos (1921) pretendió “incluir” a la nación mexicana en los procesos de modernización (Ocampo, 2005), aunque la intención de unidad hegemónica y su deseo de crear la *cultura cósmica* estuvo fincada en los intereses de unidad de la nación implantando la “castellanización”. La cultura mixe sufrió los embates que supuso esta propuesta, que desplazó la lengua mixe como innecesaria para el proyecto cósmico. La escuela enseñaba castellano; esto hizo que, durante 30 años, no se tuviese interés de hablar la lengua de padres y abuelos, con el consiguiente desinterés sobre el “horizonte interpretativo” milenario que posee dicha lengua.

- Las “inclusiones” son violentas cuando no generan la autoidentificación individual o comunitaria ni hacen posible el “ingreso” al mundo dominante. Las comunidades así llamadas “indígenas” han sido integradas en este concepto de corte “incluyente” violento, que invisibiliza las comunidades tienen su propio nombre: mixes, zapotecos, wixárikas, rarámuris, chontales, etc. Su integración bajo un apelativo único invisibiliza el vasto horizonte de cada una de ellas, teniendo de fondo los intereses ideológicos integristas provenientes del exterior. Cuando la lengua mixe sufrió la invisibilización por causa del “proyecto de nación” y el flujo de emigración, dejó de ser un engranaje esencial de la organización mixe, inició un proceso de desconfiguración de su propia cosmovisión y desencadenó el deterioro y resquebrajamiento de su cohesión interna.
- La normalización de las “inclusiones” hegemónicas pone en entredicho los horizontes originarios: lengua ancestral mixe, visión mítica viva, sacralización de los tiempos, de los espacios y de la organización. La comunidad mixe quedó a merced de la influencia de interpretaciones extranjeras que no siempre se interesaron en custodiarla. Con la llegada de proyectos de modernización, la escala de valores se modificó y los habitantes comenzaron a aspirar a estilos de vida ajenos. Escaseó la reflexión sobre la propia identidad y aumentó la intolerancia hacia quienes intentaban revertir los procesos de “integración” cultural.
- La autopercepción óntica adquiere matices de occidentalización y queda desenfocada. Ello genera una antropología de hibridación en los habitantes de la nación mixe, debido a la ruptura interna de la comunidad (identidad) y con el entorno (hibridación), lo que conduce a una “esquizofrenia cultural”.
- Se constata que las dos últimas generaciones desconocen la lengua e idiosincrasia mixe, al grado de que hoy aproximadamente 70% de la población de niños y jóvenes no practica ni expresa interés alguno por la lengua, los componentes míticos, filosóficos y sus repercusiones sociales.
- Existen otros procesos de “inclusión violenta” notoriamente agresivos, como los programas sociopolíticos partidistas, las propuestas de

infraestructuras de urbanización que advienen, que no respetan usos y costumbres y deterioran el medio ambiente.

En un documental realizado con motivo de la construcción de la brecha de acceso a la comunidad mixe de Totontepec (Totontepec Mixe Oaxaca, 1974) se aprecia un modo de inclusión hegemónico que utiliza la idea de progreso como justificación de la “integración” a la cultura dominante.

“Lencho: tu pueblo Totontepec se acerca a la civilización, pero oyeme bien Lencho te hablo a ti y a todos los “Lenchos” que son el presente y el futuro de tu pueblo. Con el camino llegarán el médico y la medicina que salvan, los libros que instruyen. El tractor que hará más fácil y productiva tu labor.

Pero también llegarán ideas, costumbres y gentes que te harán dudar de tus propios conceptos. ¡No lo permitas! Tus dogmas y tus ritos serán el único apoyo firme en ese encuentro de tu verdad universal, con los falsos y mezquinos intereses de mucha gente de la ciudad. Toma de ellos lo bueno, sólo aquello que tu sabia intuición de mixe acepte como digno. Amar siempre a la naturaleza, seguir siendo solidario con tus semejantes. Expresar siempre tu verdad. Que no se afecte tu honradez. Y sobre todo que nunca dejes de ser fiel contigo mismo, con tu raza, con tu patria”.

Marco teórico. Redescubrimiento semántico

El concepto “inclusión” tiene la connotación practicada en ámbitos académicos o institucionales, donde hace alusión a procesos de reconocimiento y respeto de las diversidades. Dicho concepto suele ser relacionado con ejercicios de visualización del “no incluido” o el “menos protagonista”. Si bien supone un intento por integrarlo a procesos educativos “normales”, es frecuente el desconocimiento e irrespeto de su diversidad (upse, 2024, p. 8). El uso del término evidencia ambigüedad, pues suele emplearse desde sistemas hegemónicos que proponen diálogo, reconocimiento y visualización, pero implícitamente reproducen sistemas y prácticas dominantes que propician la exclusión.

El análisis de Magendzo (2006) sobre los sistemas hegemónicos que se han ido imponiendo mediante procesos “inclusivos” inadecuados puede aplicarse a México; según Jacinto (2022), el proyecto de reforma educativa “inclusiva” propuesto por el secretario de Educación, Eduardo Vasconcelos, requería la creación de una región cultural “sin regresión a lo indígena”, una raza cósmica con “sólidas bases de una castellanidad” para lograr el hispanoamericanismo.

Los metarrelatos de la modernidad que rescata la diversidad y la propuesta de “aldea global”, se transformaron en ilusorios deseos lejanos con la “transmodernidad” (Lipovesky, 2006; McLuhan, 1962), pues la aldea global prioriza las mercancías y el capital más que a la persona. La idea de globalización sólo se percibe en el plano de las telecomunicaciones o la desinformación. En el ámbito del conocimiento surge el riesgo de valorar más la credencialización que la participación en la generación de nuevos conocimientos. En realidad, se vive una hipermodernidad que desfonda la relación con el otro, que aplana todo lo que se muestra diverso a lo igual, generando, en palabras de Bychung-Chul (2020), el “infierno de lo igual”.

Los grupos sociales que no son “productivos” ni eficientes según los parámetros de la transmodernidad suelen ser “desheredados” por la misma: ambientalistas y de tercera edad; grupos que buscan la tolerancia por la no discriminación, grupos de defensa de los derechos, como mujeres, indígenas, diversidades sexuales, etc. (Magendzo, 2006). Son grupos no productivos pues difícilmente acceden a las ramas productivas de reciente creación, que registran un avance vertiginoso (genética, biotecnología, electrónica, informática, robótica, etc.), y hacen palpable la creciente realidad de la “exclusión” institucionalizada (Márquez-Sánchez y Sorhegui-Ortega, 2021). En ésta, los procesos de evolución económica afectan a sectores específicos de la población vulnerable en dos áreas: la económica y la educativa (Bello y Rangel, 2002, p. 41). Los grupos vulnerables sufren el aniquilamiento de sus diversidades y sus ricas esencias en aras de proyectos de igualación, de producción en serie y de ganancias monetarias. El proyecto de la modernidad occidental materializó la idea de un Estado homogéneo y mediante el principio de igualdad trató de invisibilizar las diferencias básicas de los grupos en pos de una ciudadanía transmoderna y de una comunidad imaginada (Varela Tangafire, 2023).

La comprensión adecuada del concepto de inclusión en contextos educativos supone que sea considerada, en primer lugar, como una herramienta un elemento de comunicación y acercamiento a las diversidades. Tal acercamiento se propicia desde cauces positivos que generan participación y suprimen las barreras que limitan toda clase de oportunidades. Es preciso definirla como una garantía de respeto a la identidad de todas las personas (Moriña, 2017).

La inclusión educativa debe comprenderse como un proceso que potencializa la diversidad, garantizando el pleno ejercicio de los derechos sociales, económicos y culturales (Rivero et al., 2022, p. 194; Rivero, 2019). *De facto*, las identidades individuales o sociológicas son “diversas”, siendo materia de equidad y justicia social (OCDE, 2008). Todo acercamiento educativo debería garantizar la responsabilidad ética y social (UNESCO, 2005). En su mismidad interpretada, las diversidades tienen su consistencia, recreándose y transformándose (Breuer, 2021, p. 113).

Incompletez del concepto “inclusión”

La inclusión, como parte de la experiencia intercultural, no es homogénea ni unidireccional, es más bien un término polisémico en constante negociación y definición (Gasche, 2010). Cada sujeto personal o social, desde su realidad óntica, no se incluye con otra ni se funde en otra. Es verdad que ambas realidades se influyen, se condicionan, se necesitan, se apoyan, pero su mismidad confirma un modo de existir auténtico entre el haber-sido y el por-ser y no requiere un agente externo que lo detone (Breuer, 2021, p. 114). Establecen relaciones de co-existencia y con-vivencia desde una manera de ser y relacionarse consigo mismas y con “lo otro” o “lo diverso” aun y cuando ese otro decidiera no ser incluido.

Las personas, las culturas, las realidades sociales e individuales, al ser ontológicamente diversas, reclaman la resignificación del fenómeno de “inclusión” como proceso interpretativo de la mismidad, la ipseidad y la diferencia (Breuer, 2021, p. 123). Autores como Agís (2006) y Gasché (2010) son conscientes de que los intentos y acercamientos de interculturalidad y de inclusión tienen una sistematización quebrada y son polisémicos y, por ende, requieren un enfoque cuidadoso en su definición y uso.

El lenguaje inclusivo hace necesaria la sensibilidad hermenéutica ante cada componente de la realidad, lengua, historia, cosmovisión, cultura, simbolismos, etc., cuyos matices suponen un acercamiento escrupuloso a cada experiencia interpretativa, intentando hallar puntos de convergencia de horizontes en que la posibilidad de encuentro con el otro se da desde una realidad ónticamente diversa. No es anulación ni total distanciamiento, es integración de interpretaciones sin perder la individualidad de lo diverso en el gran panorama de la equidad y la igualdad (Gadamer, 2004). Además, la diversidad posee una gran pluralidad de discursos. El posicionamiento educativo del proceso implica disponer de la suficiente sensibilidad contextual y hermenéutica para que el *nosotros* conformado por el *tú* y el *yo* se dejen interpelar por la presencia mutua, el lenguaje, las expresiones culturales, los mitos y los símbolos (Agís 2006).

Ejercicio de deconstrucción del término “inclusión”

El concepto de “inclusión” debe ser deconstruido, para avanzar hacia una reflexión educativa con significado en un ejercicio que conecte lo discursivo y lo pragmático. Es necesaria una resemantización que trascienda el concepto originado en los discursos de poder, pues se corre el riesgo de repetir y/o reforzar dinámicas opresivas o de falso reconocimiento (Varela Tangafire, 2023). También se pretende la identificación y ampliación de las interpretaciones aceptadas y válidas que permiten acercarse a la diversidad de la realidad como producto de su devenir mismo y decir que hasta cierto punto la “dejan intacta” en el aseguramiento de su consistencia. “El ser” no es sólo la voluntad de poder misma, no es “la vida” misma, sino una condición impuesta por la vida misma (Breuer, 2021).

La deconstrucción genera el respeto objetivo de la dimensión óntica de realidades diversas que permanecen tal como son y no necesitan “ser reconocidas” o “incluidas”, ya que en ellas mismas existe la posibilidad de devenir en la afirmación del ser propio. Por tanto, desemboca en la posibilidad de dialogar desde horizontes diversos mediante el diseño de un andamio o estructura pedagógica que dé sentido a nuevos modos de entender la inclusión (Agís, 2006).

Conviene remarcar que “lo diverso” manifiesta más de lo que “discursa”, pues no puede encapsularse en un discurso como si fuese un ejercicio de labora-

torio o de poder. Al tratarse de realidades vivas, de personas vivas con historias que se conectan, los seres humanos “diciendo” en discursos y prácticas su esencialidad y su diferencia (Agís, 2006).

Con base en lo dicho anteriormente: ¿cuál es la posibilidad y el verdadero objetivo de “incluir”? Cualquier respuesta dada ha de confirmar el hecho de una realidad que “siempre está discursando”; cotidianamente se está creando a sí misma, dinamizándose desde fuerzas cualitativamente diferentes y a veces opuestas, que devienen, se encuentran y desencuentran y, en esta complejidad, conforman la realidad (Breuer, 2021, p. 131).

Lo diverso siempre “evoca más”, siempre es plurívoco y no logra *objetivarse* en su totalidad para poseerle a través del tiempo o de una acción, pues todo movimiento es transformación (Heidegger, 1999, p. 367). En él radica la fuerza de la alteridad en el mismo instante de la afirmación en el ser (Nietzsche, 2016). La diversidad no siempre puede someterse a procesos de rigor científico de laboratorio, dado su carácter social experimental permanente. Para acercarse a lo diverso, resulta inadecuado “utilizar” estructuras que “incluyan” identidades inmutables, porque éstas generan existencias condicionadas por sus propios esquemas interpretativos. Lo diverso “discursa” permanentemente su realidad identitaria ante las otras realidades que también son diversas.

La comprensión de las diversidades reclama procesos hermenéuticos de comunicación esencial desde el equilibrio entre interlocución, decodificación y transformación mutua. La autoetnografía es un método que favorece la dinamización desde el interior de un individuo o de una colectividad para posicionar la riqueza del propio horizonte (Poulos, 2021; Ellis y Adams, 2014).

Andamiaje educativo para la “inclusión”

Discursar sobre “inclusión” implica un posicionamiento ético y cognitivo que exprese ante todo un fundado interés por “el otro” en la promoción de la justicia para cada ser humano. Así, el “otro”, desde su ser radicalmente otro, desde su ser considerado como “rostro”, emerge en su individualidad. Es un “tú” que fundamenta las relaciones interpersonales. En dichas relaciones, el “ser cada uno” y el “ser colectivo” tienen su consistencia óntica capaz de es-

tablecer una verdadera ética política, una ciudadanía fundada en puentes de acercamiento, conocimiento y “eclosión democrática” capaz de seguir generando diversidad óntica (Magendzo, 2006; Gasché, 2010).

Un proceso adecuado e imprescindible para avanzar en procesos significativos de “inclusión” es la educación heurística. Se necesitan procesos para llegar al descubrimiento de cada diversidad en sí misma y para que en esa diversidad se hagan manifiestos el “yo” y el “nosotros”. Es necesario crear un proceso educativo que apoye el autodescubrimiento, la autovaloración, un proceso que no anule la diversidad ni la homogeneice, que no la violenta ni la utilice; de lo contrario, estaría obligando a alinearse a un sistema so pena de anulación del otro, de lo otro, de lo diverso.

a. Racionalidad comunicativa

La “inclusión” será una acción significativa y respetuosa cuando sea brindada desde la racionalidad comunicativa propia del “ser otro que yo” (Magendzo, 2006; Gasché, 2010). Es importante considerar al “otro” como individuo o como colectividad desde su otredad en dinámicas de reconocimiento de derechos, de compromisos éticos y de autoafirmaciones identitarias (UNESCO, 2005; OCDE, 2008). La inclusión requiere ser planteada frente a lo diverso, no solamente porque se dice diverso, sino porque es manifestación del “otro como radicalmente otro”. “Otro” como sujeto de equidad, para garantizar que todos alcancen un nivel básico de habilidades para la vida (OCDE, 2014). El otro tiene algo que comunicar. Por tanto, es “rostro” en lenguaje levinasiano, donde el rostro implica un imperativo ético para los otros. Es rostro que transparenta algo más que el yo autorreferenciado, pues la presencia del otro está preñada de un contenido “provocador” en diálogo transformador.

La diversidad se finca en seres que son sujetos actuantes que estructuran su realidad existencial con símbolos, mitos, ideas, historia, cosmovisión y lenguaje. Por esta razón la inclusión requiere hermenéuticas contextualizadas abiertas y que superan esquemas conceptuales unívocos. De fondo implica apelar al humanismo que pretende la integralidad en la experiencia educativa, en la que la inclusión no debe ser una acción pasiva que coloca “al otro” al antojo o al arbitrio de “otro”, sino que debe garantizar la continuidad de la forma propia

de ser “otro” (Magendzo, 2006, p. 6). En su “otredad” se construye y afianza su mismidad (Rodríguez, 2023).

b. Diálogo de horizontes como ejercicio hermenéutico

El diálogo es un ejercicio hermenéutico de búsqueda de sentido y de encuentro con el otro en la pretensión de cuidado de sí. Según Rodríguez (2016), son los puntos de convergencia que no anulan cada horizonte, sino que generan espacios de encuentro y enriquecimiento mutuo (*overlapping*) como ejercicio de autoconocimiento, autoposición y trascendencia intencionada. Sala (2009) asevera que lo que permite el encuentro de horizontes es “comenzar con el análisis de la pre comprensión que nos ubica en el sentido de pertenencia, pasar por el recuerdo y avanzar desde la distancia hasta la apropiación” de lo común compartido sin anulación y sin imposición (Sala, 2009, p. 249). Una modificación en el modo de entendernos se logra por el enriquecimiento mutuo que suscita el encuentro con el otro desde la pretensión educativa en su conceptualización primigenia: *educere* —extraer, dar forma— y *educare* —acompañar, guiar— (Rodríguez, 2022).

La afirmación sobre la expansión del horizonte en Gadamer resulta esclarecedora: “Aplicando esto a la mente pensante, hablamos de estrechez del horizonte, de la posible expansión del horizonte, de la apertura de nuevos horizontes, y así sucesivamente” (Gadamer, 2004, p. 301). Expandir horizontes es, pues, una acción educativa intencionada e incluyente.

Cuando la otra persona o el otro grupo se atreven a revelar el punto desde el que interpretan, se genera un diálogo desde los bordes de los horizontes de interpretación, y en este diálogo se crean posibilidades de inclusión desde la periferia. De no ser así, existe el riesgo de que nunca sea posible la inclusión pues, como dice Gadamer: “Una persona que no tiene horizonte no ve lo suficiente y, por lo tanto, sobre-valúa lo que le es más cercano [...] tener un horizonte significa no estar limitado a lo que está cerca, sino poder ver más allá de eso” (Gadamer, 2004, p. 301).

Según Rodríguez (2018), una persona que tiene un horizonte conoce la importancia relativa que “el todo” representa dentro de dicho horizonte, ya sea

cerca o lejos, grande o pequeño, porque el horizonte en sí mismo es un límite, pero éste no es rígido. Este horizonte se mueve con el sujeto a medida que lo ensancha y lo transforma desde su propia experiencia y su experiencia con los otros. Esto permite considerar al horizonte como una posibilidad de expansión continua, de apertura e inclusión de lo demás, de los otros y del Otro. Este horizonte revela una situación personal limitada, que es, a la vez, una epifanía de la persona en su viaje sin fin de búsqueda constante y permanente de lo que es esencial, tanto en sí misma como en “los otros”.

La dinámica de encuentro buberiano empata con la dinámica del rostro levinasiano en el campo de la amistad civil que mira por el desinterés, por el desapego de los bienes materiales, la donación, la disponibilidad interior a las exigencias del otro. De ahí que la inclusión pueda ser considerada como “la capacidad de ver personas, muy diferentes a nosotros, incluidas en la categoría nosotros” (Rorty, 1991: 210), en un ejercicio de solidaridad inclusiva.

c. Apertura

El espacio abierto propuesto por Rodríguez (2018) como la convergencia siempre abierta de horizontes se convierte en un lugar de mediación para el diálogo; éste hace posible recibir, evaluar y criticar las contribuciones de los demás y permite contribuciones más convenientes para la formación de la vida social humana, para planear una dinámica de comunidad educativa con su entorno social.

Las necesidades de los otros constituyen un punto de inicio ético que llama a la respuesta solidaria a partir de un concepto válido de la existencia humana, una escala de valores y una visión global del ser humano, de su historia y del mundo. Elementos que, desde la narrativa autoetnográfica, se redimensionan y que el rostro levinasiano permite entender como compromiso ético inapelable. O’Connell (2014) habla de la “reverencia como creencia”, que alude a la “aceptación, comprensión e incorporación de las necesidades e identidades de todos, en todas partes, con honor y admiración de cada persona y las contribuciones únicas de cada cultura y sus capacidades”.

El ser humano, según Ricoeur (2004), requiere esta apertura a las posibilidades, a las interconexiones con el entorno social, y la presencia de otros más allá de uno mismo no puede entenderse sin que se la vea en relación con el pasado. Tal apertura e interconexión puede ser deconstruida y enriquecida desde la experiencia indígena.

e. Responsabilidad solidaria

La inclusión se vive cuando el ser humano es educado en la responsabilidad mutua en relación con los demás, especialmente los menos favorecidos. Tal conciencia puede abrir el don del “yo” a una esfera social en la que lo justo siempre puede dar más de lo que le ha sido dado; es por eso que una actitud egocéntrica nunca puede ser humana ni justa en su forma genuina. Desde la perspectiva de Juan Pablo II, la inclusión es más que emoción o acción puntual. Él afirma que no es un sentimiento de compasión vaga o de angustia superficial ante las desgracias de tanta gente, tanto cerca como lejos. Por el contrario, supone la determinación firme y perseverante de comprometerse con el otro, porque todos somos realmente responsables de todos (Juan Pablo II, 1985, p. 38).

La formación de una ciudadanía activa y responsable vuelve necesaria superar las actitudes superficiales y egocéntricas presentes en todo grupo humano, pues exige una clara relación entre equidad y derecho, como lo mencionan la OCDE y la UNESCO en sus reflexiones en torno a la inclusión. Además, supone un análisis paciente dirigido a transformar las estructuras que permiten o mantienen situaciones en que los recursos sociales de tipo institucional no garantizan el acceso justo ni la distribución de los bienes o la búsqueda del bien común, especialmente cuando se trata de los menos favorecidos (Rodríguez, 2022).

Los proyectos solidarios requieren precisión, concreción y trabajo en red comunitaria. Éstos pretenden la formación de una conciencia de ciudadanía solidaria, como también formas maduras de acción social compartida con experiencias de servicio comunitario, apoyo al entorno, campañas de sensibilización, acciones puntuales de ayuda humanitaria, atención al empobrecido, sabiendo que la intención de fondo es la solidaridad y no el asistencialismo no vinculante. El discernimiento de la realidad como ejercicio necesario y responsable de una cultura de encuentro y diálogo orienta hacia la inclusión como elemento fundamental para la mejora de las acciones educativas.

Un proceso educador que discierne, que dialoga, que cuida de sí y de los otros, que está abierto a la fusión de horizontes sabe que no es una torre de conocimientos aislada de todo y de todos. Cada miembro de una comunidad que se educa en la inclusión está impelido a mostrar sensibilidad ante los problemas sociales, sobre todo aquellos que desdibujan la justicia social. Las experiencias de organización social, ciudadanía y compromiso ético en los pueblos originarios es un tema que abre ventanas de reflexión en temas verdaderamente inclusivos.

Reflexiones finales

Inclusión, autoconstrucción o “autopoiesis” (Dube, 2017) no son hechos que se dan como sentimiento de compasión vaga o angustia superficial. No basta con acercamientos tipo “inventario”, en los que las riquezas escapan a los ojos del “experto”, según los criterios antropológicos occidentales. Será necesario ampliar y re-comprender el significado de “alteridad sociocultural” y superar su contenido reducido de diversidad, sólo comprendido en la línea de elementos étnicos folclóricos a partir de métodos interpretativos pobres (Gasché, 2010).

Urge superar los signos de la autosuficiencia que caracterizan la postura dominadora de los expertos, para comprender de manera más diáfana al sujeto-actor diverso en sus condiciones objetivas y en su lógica subjetiva de vida. Ello implica el valioso posicionamiento de reconocer la validez de un modelo social, económico y político y de un ejercicio de la racionalidad diferentes de los del modelo social dominante (Gasché, 2010).

Hoy más que nunca es necesario un “andamiaje” que tenga en cuenta una “concepción sintáctica de la cultura” (Gasché, 2010). El discernimiento de la realidad, que asume el momento y la promoción de una cultura de encuentro y diálogo, orienta hacia la inclusión como elemento fundamental de la mejora de las acciones educativas. La inclusión debe garantizar que todos los que viven en diversos entornos tengan la posibilidad de llevar a cabo una forma digna de vida. La creatividad educativa de los diversos actores frente a las diversidades establece una agenda que prioriza la inclusión inteligente considerando la diversidad de horizontes.

El ejercicio de análisis aquí presentado no concluye, ya que por la misma “naturaleza discursiva” las diversidades se abren siempre a nuevos desafíos. Saltan a la vista los retos que establecen condiciones “si y sólo si” posibilitan un posicionamiento educativo. La inclusión de diversos horizontes será posible:

- Si los sistemas que buscan acercarse a las diversidades lo hacen sin pretensiones de sostener su hegemonía.
- Si se robustece lo diverso como ejercicio interno de la propia inclusión, sin necesidad de tener que visibilizarse a partir de parámetros ajenos.
- Si los acercamientos entre diversidades privilegian el encuentro que propicia la realidad discursiva de la cosmovisión propia y la valoración de la persona diversa.
- Si, en definitiva, toda acción externa inclusiva asume el costo de “ser incluida” en el proceso de humanización que discursa la diversidad con la que entra en contacto.

Referencias

- » Agís, M. (2006). *Paul Ricoeur: los caminos de la hermenéutica*. Universidad de Santiago de Compostela.
- » Bochner, A., y Ellis, C. (2016). *Evocative Autoethnography: Writing Lives and Telling Stories*. Routledge. doi:10.4324/9781315545417
- » Breuer, I. (2021). Heidegger/Nietzsche. La concepción del ser como mismidad e ipseidad. *Studia Heideggeriana*, 10, 111-137. doi: 10.46605/sh.vol10.2021.132
- » Dubé, G (2017). La Auto-etnografía, un método de investigación inclusivo. *Visión docente. Con-ciencia*. Año XV (83), Julio-diciembre.
- » Ellis, C., y Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, and personal reflexivity. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 733-768). sage Publications.
- » Gadamer, H. (2004). *Truth and Method* (2nd Edition ed.). (J. Weinsheimer, & D. G. Marshall, Trans.) Continuum.
- » Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134. doi:10.5113/ma.1.9414
- » Heidegger, M. (1999). Ser y tiempo. fce.
- » Jacinto, A. (2002). Las etnias y la cultura mexicana en José Vasconcelos. *Relaciones XXIII* (91), 163-192. <https://www.redalyc.org/pdf/137/13709107.pdf>
- » Juan Pablo II (1985). *Dilecti Amici. Apostolic Letter to the youth of the world on the occasion of International Youth Year*. <https://acortar.link/J0lzVT>
- » Lipovensky, G. (2006). La era del vacío. Anagrama.
- » Magendzo, A. (2006). El ser del Otro. Un sustento ético-político para la educación. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 5(15). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30517306007>

- » Márquez-Sánchez, F., y Sorhegui-Ortega, R. (2021). La globalización y los dilemas del desarrollo. III Congreso Científico Internacional *Sociedad del Conocimiento: Retos y Perspectivas*. Samborondón, Ecuador. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3849020>
- » Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>.
- » Nietzsche, F. (2016). *La gaya ciencia*. CreateSpace Independent Publishing Platform
- » OCDE (2008). *oecd in brief. Ten steps to Equity in Education*. oecd Observer. oecd.
- » OCDE (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the world*. oecd.
- » O'Connell, P. (2014). A simplified framework for 21st century leader development. *The Leadership Quarterly*, 25(2), 183-203. doi:10.1016/j.lequa.2013.06.001
- » Ocampo López, J. (2014). José Vasconcelos y la educación mexicana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (7), 137-157. <https://acortar.link/oaEG-cQ>
- » Poulos, C. N. (2021). Conceptual foundations of auto-ethnography. En C. N. Poulos, *Essentials of autoethnography* (pp. 3-17). American Psychological Association. doi:10.1037/0000222-001
- » Ricoeur, P. (2004). *Finitud y culpabilidad*. Trotta.
- » Rivero, R. (2019). Género, identidades de género y orientaciones sexuales. Sus condicionamientos sociales. Editorial Feijóo/uclv.
- » Rivero, R., Santos, M., y Molinar, J. (2022). Desarrollo de capacidades para la Inclusión educativa universitaria. <https://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/13937>
- » Rodríguez, A. (2016). Education as Fusion of Horizons. *Vitam. Revista de Investigación en Humanidades*, 2(2), 5-22.

- » Rodríguez, A. (2018). *Liderazgo preventivo en la universidad*. Ediciones Navarro.
- » Rodríguez, A. (2020). La (im)posibilidad de educar hoy la condición paradigmática de la educación en contextos actuales. *Iuris Tantum*, 34(31), 125-141. <https://doi.org/10.36105/iut.2020n31.10>
- » Rodríguez, A. (2022). *Cartografía de una metamorfosis educativa*. Grañen-Porrúa.
- » Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Paidós.
- » Sala, F. (2009). Ciudadanía hermenéutica (un enfoque que rebasa el multiculturalismo de la aldea global en la sociedad del conocimiento). *Andamios*, 6(11), 235-255. DOI:10.29092/uacm.v6i11.159
- » Sartorello, S. (2015). Política y epistemología: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *LiminaR*, 14(1), 121-143. <https://acortar.link/E98FUG>
- » Totontepet Mixe Oaxaca (1974). Documental “Lencho el Mixe” [Video]. YouTube. https://youtu.be/7MJ_pCZmEqU?si=bw3UKjWVBYOrCe4D
- » UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. UNESCO.
- » upse (2024). *Plan de Igualdad*, Universidad Estatal Península de Santa Elena. https://www.upse.edu.ec/secretariageneral/images/archivospdfsecretaria/NORMATIVAS_UPSE/Plan_de_Igualdad_2024-2026-signed-signed.pdf
- » Varela Tangarife, D. A. (2023). Diálogo intercultural. Multiculturalismo, ciudadanía y política cultural en Bogotá. *Revista Colombiana de Sociología*, 46(2), 159-182. <https://doi.org/10.15446/rcs.v46n2/101371>

Derechos de Autor © 2025 por Hugo Reyes Chávez y Alejandro Rodríguez Rodríguez



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#). Usted es libre para Compartir —copiar y re-distribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de: Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciatario o lo recibe por el uso que hace de la obra.