



# REVISTA INCLUSIONES

HOMENAJE A CLAUDIA LORENA FONSECA

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 9 . Número 1

Enero / Marzo

2022

ISSN 0719-4706

**CUERPO DIRECTIVO**

**Director**

**Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda**  
Universidad Católica de Temuco, Chile

**Editor**

**Alex Véliz Burgos**  
Obu-Chile, Chile

**Editor Científico**

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**  
Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

**Editor Brasil**

**Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva**  
Universidade da Pernambuco, Brasil

**Editor Ruropa del Este**

**Dr. Alekzandar Ivanov Katrandhiev**  
Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

**Cuerpo Asistente**

**Traductora: Inglés**

**Lic. Pauline Corthorn Escudero**  
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**Portada**

**Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos**  
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**COMITÉ EDITORIAL**

**Dra. Carolina Aroca Toloza**  
Universidad de Chile, Chile

**Dr. Jaime Bassa Mercado**  
Universidad de Valparaíso, Chile

**Dra. Heloísa Bellotto**  
Universidad de Sao Paulo, Brasil

**Dra. Nidia Burgos**  
Universidad Nacional del Sur, Argentina

**Mg. María Eugenia Campos**  
Universidad Nacional Autónoma de México, México

**Dr. Francisco José Francisco Carrera**  
Universidad de Valladolid, España

**Mg. Keri González**  
Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

**Dr. Pablo Guadarrama González**  
Universidad Central de Las Villas, Cuba

**Mg. Amelia Herrera Lavanchy**  
Universidad de La Serena, Chile

**Mg. Cecilia Jofré Muñoz**  
Universidad San Sebastián, Chile

**Mg. Mario Lagomarsino Montoya**  
Universidad Adventista de Chile, Chile

**Dr. Claudio Llanos Reyes**  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

**Dr. Werner Mackenbach**  
Universidad de Potsdam, Alemania  
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín**  
Universidad de Santander, Colombia

**Ph. D. Natalia Milanesio**  
Universidad de Houston, Estados Unidos

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

**Ph. D. Maritza Montero**  
Universidad Central de Venezuela, Venezuela

**Dra. Eleonora Pencheva**  
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**  
Universidad de La Coruña, España

**Mg. David Ruete Zúñiga**  
Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

**Dr. Andrés Saavedra Barahona**  
Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**  
Academia Colombiana de Historia, Colombia

**Dra. Mirka Seitz**  
Universidad del Salvador, Argentina

**Ph. D. Stefan Todorov Kapralov**  
South West University, Bulgaria

**COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

**Comité Científico Internacional de Honor**

**Dr. Adolfo A. Abadía**

*Universidad ICESI, Colombia*

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Martino Contu**

*Universidad de Sassari, Italia*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Javier Carreón Guillén**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Lancelot Cowie**

*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**

*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**

*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Emma de Ramón Acevedo**

*Universidad de Chile, Chile*

**Dr. Gerardo Echeita Sarrionandía**

*Universidad Autónoma de Madrid, España*

**Dr. Antonio Hermosa Andújar**

*Universidad de Sevilla, España*

**Dra. Patricia Galeana**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dra. Manuela Garau**

*Centro Studi Sea, Italia*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia*

*Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos*

**Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez**

*Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia*

**José Manuel González Freire**

*Universidad de Colima, México*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**

*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dr. Eduardo Gomes Onofre**

*Universidade Estadual da Paraíba, Brasil*

**Dr. Miguel León-Portilla**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel Ángel Mateo Saura**

*Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España*

**Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros**

*Diálogos em MERCOSUR, Brasil*

**+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández**

*Universidad del Zulia, Venezuela*

**Dr. Oscar Ortega Arango**

*Universidad Autónoma de Yucatán, México*

**Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut**

*Universidad Santiago de Compostela, España*

**Dr. José Sergio Puig Espinosa**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dra. Francesca Randazzo**

*Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras*

**Dra. Yolando Ricardo**

*Universidad de La Habana, Cuba*

**Dr. Manuel Alves da Rocha**

*Universidade Católica de Angola Angola*

**Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza**

*Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica*

**Dr. Miguel Rojas Mix**

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades  
Estatales América Latina y el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**

*CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Juan Antonio Seda**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**

*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Josep Vives Rego**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Comité Científico Internacional**

**Mg. Paola Aceituno**

*Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile*

**Ph. D. María José Aguilar Idañez**

*Universidad Castilla-La Mancha, España*

**Dra. Elian Araujo**

*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Mg. Romyana Atanasova Popova**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Ana Bénard da Costa**

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal  
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

**Dra. Alina Bestard Revilla**

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte,  
Cuba*

**Dra. Noemí Brenta**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Ph. D. Juan R. Coca**

*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**

*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**

*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Eric de Léséulec**

*INS HEA, Francia*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**

*Universidad de Barcelona, España*

**Ph. D. Mauricio Dimant**

*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**

*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**

*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo**

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú*

**Dra. Carmen González y González de Mesa**

*Universidad de Oviedo, España*

**Ph. D. Valentin Kitanov**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**

*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dr. Patricio Quiroga**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Gino Ríos Patio**

*Universidad de San Martín de Porres, Perú*

**Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta**

*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. Vivian Romeu**

*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. María Laura Salinas**

*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**REVISTA  
INCLUSIONES** M.R.  
REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

**Dr. Stefano Santasilia**  
*Universidad della Calabria, Italia*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**  
*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*

**Dra. Jaqueline Vassallo**  
*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL**

**Dr. Evandro Viera Ouriques**  
*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

**Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez**  
*Universidad de Jaén, España*

**Dra. Maja Zawierzeniec**  
*Universidad Wszechnica Polska, Polonia*

## Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN



ORES



uOttawa

Bibliothèque Library



**DISCUSIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN NUEVO ENFOQUE DE DIVERSIDAD  
EN LA EDUCACIÓN CHILENA**

**DISCUSSIONS FOR THE CONSTRUCTION OF A NEW APPROACH TO DIVERSITY  
IN CHILEAN EDUCATION**

**Drda. Francisca E. Beroíza Valenzuela**

Doctoranda en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-2424-1207>

francisca.beroiza@usach.cl

**Fecha de Recepción:** 29 de noviembre de 2021 – **Fecha Revisión:** 02 de diciembre de 2021

**Fecha de Aceptación:** 21 de diciembre de 2021 – **Fecha de Publicación:** 01 de enero de 2022

**Resumen**

El propósito de este artículo es analizar y discutir sobre la noción de diversidad en Chile, su componente biológico, contexto interaccional primario e influencia decolonial, desde la perspectiva del constructivismo radical, a través de una revisión bibliográfica. La concepción en el sistema educativo chileno es limitada, ya que no abarca las distintas dimensiones, condiciones del ser humano, y no responde a las demandas de la sociedad actual del siglo XXI. En ese sentido, se debe adoptar el enfoque de inclusión social a través del logro en la formación de una ciudadanía crítica en la escuela, contribuyendo a las transformaciones para una sociedad democrática.

**Palabras Claves**

Diversidad – Inclusion – Ciudadanía – Colonización

**Abstract**

The purpose of this article is to analyze and discuss the notion of diversity in Chile, its biological component, primary interactional context and decolonial influence, from the perspective of radical constructivism, through a bibliographic review. The conception in the Chilean educational system is limited, since it does not cover the different dimensions, conditions of the human being, and does not respond to the demands of today's 21st century society. In this sense, the approach of social inclusion must be adopted through the achievement of the formation of a critical citizenship in the school, contributing to the transformations for a democratic society.

**Keywords**

Diversity – Inclusion – Citizenship – Colonization



**Discusiones para la construcción de un nuevo enfoque de diversidad en la educación chilena pág. 528**

**Para Citar este Artículo:**

Beroíza Valenzuela, Francisca E. Discusiones para la construcción de un nuevo enfoque de diversidad en la educación chilena. Revista Inclusiones Vol: 9 num 1 (2022): 527-547.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported  
(CC BY-NC 3.0)

Licencia Internacional



## Introducción

El presente trabajo se fundamenta en los análisis y reflexiones en torno a la limitada concepción sobre diversidad en el sistema educativo chileno que está de manifiesto en el currículum escolar, en que se “fabrica los objetos de los que habla: saberes, competencias, éxitos, fracasos (...) también produce los sujetos de los que habla, los individuos a los que interpela (...) establece diferencias, constituye jerarquías, produce identidades”<sup>1</sup>. Por lo que, es considerable la influencia que ejerce sobre la educación que impacta en la formación de los ciudadanos. En ese sentido, la diversidad ha sido un gran desafío para el Estado, el cual ha asumido con diferentes acercamientos al concepto, sea desde la segregación, integración y la inclusión educacional. Sin embargo, la concepción que se posee sobre la diversidad sigue siendo bastante limitada, insuficiente y tiene un fuerte legado decolonial. Debiese ser más amplia en sus dimensiones y condiciones para de esta forma aportar a la democracia y a las demandas del siglo XXI, es decir apostar por una inclusión social más que centrar la inclusión a un ámbito que solo compete a la escuela, pues es responsabilidad de todos los actores sociales.

Para el filósofo Byung-Chul Han<sup>2</sup>, la actual sociedad neoliberal, esta caracterizada por una negatividad de lo distinto, en que las redes sociales y masificación de la información e internet, generan un sujeto narcisista que le tiene miedo al otro y al futuro incierto, lo rechaza como elemento improductivo para el sistema, se excluye a todos los que no son aptos, se reproduce lo igual, seres en serie, lo igual no duele, no importuna, lo igual conduce a una pérdida del sentido. Es una sociedad que homogeniza como una forma de ponerse una coraza ante el miedo a lo diferente, y en que “Cuando toda dualidad se ha extinguido uno se ahoga en sí mismo. Cuando falta toda dualidad uno se fusiona consigo mismo. Esa fusión nuclear narcisista resulta mortal”<sup>3</sup>. Ese sujeto narcisista se ahoga en su mismicidad. En contraparte, se sitúa reconocer al otro, lo que presupone una alteridad, una apertura al otro, pero también a sí mismo como parte de una sociedad diversa que comparte elementos que nos constituyen como una colectividad de individuos diferentes, jamás iguales. Una sociedad con un “modo de convivir de una comunidad humana donde las personas coordinan sus sentires, acciones y emociones en un encuentro de convivencia en un trasfondo de mutuo respeto”<sup>4</sup>, puesto que habitamos en distintos otros, interactuamos con los diversos dominios cognitivos del otro. En Chile el acercamiento a la diversidad desde 1990 estuvo enmarcado en un proceso de reforma educacional que se enfocó en la implementación del Proyecto de Integración Escolar, PIE que responde a una lógica de integración de esos *otros* al sistema educativo, el cual fue implementado en Chile a partir del Decreto n.º 490 de 1990 que establece las normas que regulan la integración escolar de alumnos con discapacidad en establecimientos comunes, y se aprueban diferentes decretos que estipulan los planes y programas de estudio para estudiantes con discapacidad auditiva, visual, intelectual y motora. Se produce el tránsito desde una educación segregadora a una educación integradora, sigue centrada en un alumno tipo, como herramienta educativa del principio de normalización<sup>5</sup>, se enmarca en la ley 19.284 de 1994 y su reglamento de educación decreto supremo 01/98. Desde el año 2009 en

<sup>1</sup> T. Da Silva, “Cultura y currículum como prácticas de significación”, Revista de Estudios del Currículum, Vol: 1 num 1 (1998), 63.

<sup>2</sup> B. Han, La expulsión de lo distinto (Barcelona: Herder, 2017).

<sup>3</sup> B. Han, La expulsión de lo distinto... 78.

<sup>4</sup> H. Maturana y X. Dávila, La Revolución Reflexiva (Santiago de Chile: Editorial Paidós, 2021), 23.

<sup>5</sup> M. Godoy; M. Meza y A. Salazar, Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile (Santiago: MINEDUC, Programa de Educación Especial, 2004).

adelante se da un giro que aspira a la inclusión educativa, destacando el decreto supremo n.º170/2009 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial. En 2010, se deroga la ley 19.284 y es reemplazada por la ley n.º20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad. En 2015 se aprueba el decreto exento n.º83/2015 que promueve la diversificación de la enseñanza en educación parvularia y básica, y aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular. Asimismo, la ley 20.845 del año 2015, regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Sin embargo, desde 2011 se identifica un estancamiento en la política nacional de educación especial, las razones son las contradicciones de un sistema educativo basado en el modelo de mercado<sup>6</sup>. Otros, sostienen y agregan que este estancamiento es a causa de que la actual política incluye premisas de inclusión escolar y prácticas de integración<sup>7</sup>. Se desprende que la concepción de diversidad se sigue remontando a un grupo especial de sujetos con necesidades educativas especiales. Por lo que, las políticas educacionales transitan entre la segregación inherente a la integración y la aspiración a la inclusión educacional, y ese deseo de inclusión educativa nos habla de las profundas desigualdades en Chile, puesto que es un mecanismo artificial inventado por el Estado debido a la pérdida de inclusión social, es la forma en que la política se hace cargo. En ese sentido, el enfoque de la inclusión educativa contribuye desde su nicho a la inclusión social, pero es insuficiente, desarrollándose medidas pseudo-inclusivas<sup>8</sup>. Falta una política de Estado que satisfaga la magnitud de la noción de diversidad, porque en el sistema educativo chileno la concepción de diversidad es restringida. Un estado controlador de los residuos sociales, ante las minorías que se hacen evidentes. La revolución es redescubrir al otro, es la generación de una ciudadanía crítica, con un enfoque de inclusión social.

Sostenemos que la diversidad es inherente a la condición humana, es compleja y múltiple, construimos conocimientos y observamos la realidad de forma diversa, es intrínseca al ser humano, le da identidad y tiene gran influencia el contexto interaccional primario, en el seno de la familia, lo que no se puede olvidar. Sin embargo, en Chile la concepción de diversidad es restringida. Tenemos raíces coloniales en nuestra forma de concebir la diversidad que es insuficiente para la educación del siglo XXI, con las múltiples transformaciones que se han generado y que demandan una sociedad con valores como la justicia e igualdad social. Ante este panorama, se hace necesario que discutamos en torno a nuevas miradas sobre la diversidad, y una inclusión que propenda a la construcción de una ciudadanía crítica. En ese sentido, el rol de la educación es clave para generar las transformaciones necesarias para la construcción de un nuevo Chile con una concepción de la diversidad que responda a las necesidades y demandas de la ciudadanía desde un enfoque de inclusión social.

Por ello, este artículo se plantea las siguientes interrogantes ¿Cuáles son los alcances de la diversidad? ¿Cuál es el peso de la colonialidad? ¿Hacia qué enfoque de inclusión se debe avanzar y qué acciones se deben generar para ello? En ese sentido, se

<sup>6</sup> R. M. C. García & V. López, "Special education policies in Chile (2005-2015): Continuities and changes", *Revista Brasileira de Educacao Especial*, Vol: 25 num 1 (2019): 1–16. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000100001>

<sup>7</sup> R. M. C. García & V. López, "Special education policies in Chile (2005-2015)..."

<sup>8</sup> J. L. Barrio de la Puente, "Hacia una Educación Inclusiva para todos", *Revista Complutense De Educación*, Vol: 20 num 1 (2009): 13 - 31. Recuperado a partir de <https://n9.cl/vmwcwz>

pretende a través de una revisión bibliográfica discutir, construir y deconstruir las nociones que predominan y plantear una nueva concepción sobre diversidad que permitirá afrontar los desafíos educacionales del sistema chileno. En ese sentido, el objetivo del presente texto es analizar la concepción de diversidad y proponer el tránsito a una noción de inclusión social y ciudadanía crítica. De esta forma se pretende realizar un acercamiento progresivo a la concepción de diversidad, considerando su componente biológico, contexto interaccional primario, para posteriormente abordar la influencia de la colonización en la concepción de diversidad, y analizar el enfoque de inclusión educacional en Chile, diferenciándolo de la inclusión social y bosquejando una alternativa para su logro. Este artículo concibe la realidad desde la perspectiva del constructivismo radical, caracterizado por observar la realidad como una construcción del ser humano. El constructivismo radical, plantea que "ya no puede ser más la imagen o la representación de un mundo independiente del hombre que hace la experiencia"<sup>9</sup>. Por lo tanto, no podemos aspirar alcanzar verdades universales, porque todo conocimiento no es independiente de nosotros. La realidad está en el ser humano, vive en un multiverso, encontramos distintas interpretaciones, diversos dominios experienciales y diversas maneras de construir el mundo.

### **El sustento biológico de la diversidad**

El cerebro es la estructura más compleja del ser humano, ya que gestiona la actividad del sistema nervioso, en el se ejecutan todas nuestras conductas, emociones, percepciones, pensamientos que configuran nuestras diversas representaciones del mundo en que habitamos, es un órgano que "se encuentra involucrado en la mayoría de las actividades básicas que realizamos (...) es también la fuente de conductas cognitivas como pensar o aprender, facultades que hacen posible nuestras ideas filosóficas y políticas"<sup>10</sup>.

En la actualidad, la neurociencia es la rama de investigación que se ocupa del estudio del cerebro y centra su foco en el sistema nervioso, específicamente en la actividad cerebral y su vínculo con la conducta y el aprendizaje<sup>11</sup>, lo que ha generado enorme interés para las ciencias sociales, específicamente para la educación, ya que el aprendizaje y la memoria son procesos mentales que permitirían la generación de mejores estrategias, metodologías y herramientas para dar respuesta a las diferentes necesidades del estudiantado. Es relevante lo planteado por la neurociencia en relación con la diversidad de los seres humanos. En ese sentido, Pedro Maldonado señala que:

Los mecanismos de reproducción implican una variabilidad biológica. Esta última característica es, quizá, uno de los aspectos fundamentales de la biología, y el más ignorado: la diversidad. No existen, por tanto, dos organismos idénticos. Cada organismo es particularmente único debido a que es el resultado no solo de la variabilidad genética, sino además de la expresión de sus genes<sup>12</sup>.

De modo que, genéticamente somos seres completamente distintos, la diversidad es inherente al ser humano, desde nuestro origen, ningún cerebro es igual a otro, tenemos

<sup>9</sup> E. Von Glasersfeld, Despedida de la objetividad. En Paul Watzlawick y otros. El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo (Barcelona: Gedisa, 2000), 19.

<sup>10</sup> P. Maldonado, Por qué tenemos el cerebro en la cabeza (Santiago: Debate, 2019), 10.

<sup>11</sup> R. Salas Silva, "¿La educación necesita realmente de la neurociencia?", Estudios pedagógicos, num 29 (2003): 155-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100011>

<sup>12</sup> P. Maldonado, Por qué tenemos el cerebro en la cabeza... 27.

estructuras y conexiones que son diversas entre los organismos, que se modifican en relación con el medio durante toda la vida, debido a la experiencia. Es así como, lo que percibimos de la realidad es distinto para cada persona, ya que cada una fabrica, construye, y reconstruye su propia realidad. La realidad es una construcción mental, realizada por el cerebro que combina la interacción con el medio físico y la actividad en curso del cerebro. Por ello, debemos exponer al cerebro a experiencias diversas, pues posibilitan el aprendizaje, esto permite enriquecer el modelo mental del mundo.

El cerebro construye realidades, establece un modelo mental que depende de la experiencia, las que influyen en nuestras representaciones del mundo. Para Humberto Maturana<sup>13</sup> la realidad se presenta ante el observador dependiendo de las circunstancias en que se encuentra, vivimos en dominios de realidades. Los seres vivos perciben según las estructuras y actúan siguiendo sus correlaciones internas que les permiten hacer correlaciones congruentes con el medio en que habitan. Por ello, el ser humano no accede a una realidad objetiva independiente de la estructura de su organismo y de las coherencias operacionales de su ser. Al respecto, se plantean dos nociones bastante útiles para comprender y dilucidar este dilema, que son la objetividad entre paréntesis y la objetividad sin paréntesis. La objetividad entre paréntesis surge con las explicaciones sobre dichas experiencias cuando las consideramos objetivas, no porque se refieran a un mundo que sobrevenga tal como se describe independientemente del observador, sino porque se desprenden del desarrollo coherente de premisas que se aceptan a priori porque cumplen con uno u otro criterio de validación que ponemos en nuestro escuchar. Cuando el observador se mueve en la objetividad entre paréntesis, reconoce que sus observaciones y sus explicaciones depende de quien las produce, de las estructuras de su observar y de su explicar. Para el autor, nuestra estructura observacional no permite captar nada objetivo por cuanto el sistema nervioso funciona con clausura operacional, es decir como una “red cerrada de relaciones cambiantes de actividad”<sup>14</sup>. Por lo cual, no capta la información que transmite de los estímulos recibidos, sino que éstos activan en el mismo sistema nervioso las operaciones haciendo correlaciones de relaciones que están estructuradas en él. Mientras que, cuando el observador se mueve en la objetividad sin paréntesis no se pregunta por la naturaleza de su observar y de su explicar, ya que estos no son objeto de cuestionamiento, se presupone que nuestra razón está facultada a cada instante independientemente de lo que haga el observador para producir o asimilar explicaciones objetivas acerca de fenómenos que existen como existen independientemente del hacer. Por ende, no es lo más adecuado moverse en la objetividad sin paréntesis, es una ilusión, ya que todo es resultado de la historia evolutiva, y el cómo se concibe la realidad es una construcción de cada persona, que es coherente con las correlaciones que ha generado, cada ser humano es un conjunto de correlaciones a las cuales les da sentido y significado. Existen los consensos en la sociedad, no la realidad absoluta, nadie puede proclamarse como promotor de la verdad absoluta, se cae en un dogmatismo, porque lo que hay son distintas formas de acercarse a la realidad, es decir diversidad.

Por lo cual, no capturamos fielmente el mundo, nos movemos en la objetividad con paréntesis, construimos desde nuestra experiencia. En esta línea, hemos de mencionar uno de los tantos aspectos relevantes para la educación otorgado por la neurociencia que se relaciona con la diversidad, y es la plasticidad del cerebro, esta es “una propiedad fundamental que ha permitido al ser humano adaptarse a la enorme diversidad de

---

<sup>13</sup> H. Maturana, *La objetividad: Un argumento para obligar* (Santiago: Dolmen Ediciones, 1997).

<sup>14</sup> H. Maturana, *La objetividad: Un argumento para obligar...* 65.

circunstancias que le ha tocado vivir”<sup>15</sup>. Esa plasticidad que es producto de los cambios en la experiencia y en el medio en que vivimos, permite la modificación de los circuitos neuronales, desencadenando que el ser humano aprenda durante toda su existencia. Debido a la plasticidad, se explica, como señala Pedro Maldonado “la maravillosa diversidad de talentos y habilidades que encontramos en cada uno de nosotros”<sup>16</sup>. Por lo cual, biológicamente somos distintos, nuestro organismo es diverso y la forma en que aprendemos es una experiencia diversa en el seno del contexto interaccional primario.

### **El aprendizaje: Una construcción en el seno del contexto interaccional primario**

La diversidad se manifiesta también en que los organismos aprenden de forma distinta, eso tiene relación con lo biológico y con las características de los contextos interaccionales en que las personas se desenvuelven desde que nacen. Para Maturana “Somos concebidos, creemos, vivimos y morimos en las coordinaciones conductuales que involucran las palabras y las reflexiones lingüísticas”<sup>17</sup>, es decir, el lenguaje muestra al mundo, a través de él le damos entidad a lo que nos circunda, ese lenguaje surge en el contexto singular en que nacemos y crecemos. Nuestro lenguaje refleja una concepción de la realidad que creemos objetiva, pero que en la práctica no lo es, ya que se fundamenta en construcciones en el seno del espacio en que surge el ser humano. Ese lenguaje evidencia eso, cuando surge el lenguaje, surge el mundo, surgen los significados, el lenguaje nos permite crear y construir el mundo.

Es así como “El vivir y convivir humano surge con el lenguaje, que ocurre como un fluir en el convivir de coordinaciones y sentires, acciones y emociones (...) Los mundos se nos fueron transformando en la recursión del conversar y reflexionar”<sup>18</sup>. El lenguaje surge cuando en el fluir de sus interacciones recurrentes esas coordinaciones de acciones consensuales se hacen recursivas. De hecho, la recursividad es una característica del lenguaje que estipula que la reiterada combinación de elementos puede dar lugar a un número ilimitado de enunciados. Cuando el observador puede distinguir coordinaciones de acciones consensuales de coordinaciones de acciones consensuales. A través de la coordinación de acciones de coordinación de acciones recursivas. Las personas construyen su mundo en contextos particulares. Esto trae enormes implicancias para la educación, ya que la generación de ese mundo depende, en parte, de la escuela, del flujo de las coordinaciones de acciones consensuales en las que se opera en nuestro convivir con los estudiantes, y que un cambio en el curso que sigue ese flujo posibilita, siempre, un cambio en las distinciones que ellos y los docentes hacen. Por ello, el docente debe considerar el contexto interaccional primario de los estudiantes para generar instancias de aprendizaje que gatillen ideas que permitan a los estudiantes construir conocimientos. En ese sentido, los seres humanos interactúan recurrentemente en un espacio de aceptación, hay un hecho social.

Lev Vygotsky, propone un estudio socio-genético del ser humano, vinculando las condiciones biológicas, principalmente los aspectos neurológicos y las condiciones sociales y culturales. Por tanto, el aprendizaje tiene una base sociocultural, histórica y biológica. Para Vygotsky, “la actividad cerebral superior no es simplemente una actividad nerviosa o neuronal superior, sino una actividad que interioriza significados sociales que están

<sup>15</sup> P. Maldonado, Por qué tenemos el cerebro en la cabeza... 64.

<sup>16</sup> P. Maldonado, Por qué tenemos el cerebro en la cabeza... 67.

<sup>17</sup> H. Maturana, La realidad. ¿Objetiva o construida? (Barcelona: Anthropos, 1995), 13.

<sup>18</sup> H. Maturana y X. Dávila, La Revolución Reflexiva... 26.

derivados de las actividades culturales y mediados por signos e instrumentos”<sup>19</sup>. La actividad mental es exclusivamente humana y resultante del aprendizaje social de la interiorización de la cultura y de las relaciones sociales, esta actividad está mediada por instrumentos y signos, que son todas aquellas cosas que se utilizan para resolver problemas. El ser humano complejiza sus funciones elementales en la relación con otros. Los procesos cognitivos, el conocimiento y la comprensión del mundo se desarrollan según las condiciones concretas y las formas de interacción social en que se viva.

Para Vygotsky, el aprendizaje escolar jamás parte desde cero, sino que tiene una prehistoria, identificándose una etapa preescolar. Es así como, el niño antes de iniciar su formación escolar viene con conocimientos y aprendizajes previos. De esta forma, el aprendizaje jamás comienza en el vacío, sino que “va precedido siempre por una etapa perfectamente definida de desarrollo, alcanzado por el niño antes de entrar a la escuela”<sup>20</sup>. El desarrollo sigue al aprendizaje que crea el área de desarrollo potencial, un área caracterizada por ser “la distancia entre el nivel de desarrollo real (determinado por la resolución independiente de problemas) y potencial (determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más expertos”<sup>21</sup>. Una concepción valiosa porque se puede intervenir en la zona de desarrollo potencial para la construcción de conocimientos en los estudiantes. Para el autor, “debidamente organizado, el aprendizaje redundante en el desarrollo mental, y pone en marcha toda una serie de procesos evolutivos que, sin aprendizaje, serían imposibles”<sup>22</sup>. Por ende, el aprendizaje escolar gatilla procesos internos en el desarrollo del ser humano. Es decir, la escuela aporta y es necesaria para formalizar socialmente el aprendizaje del niño que trae desde el seno familiar del cual proviene. En ese sentido, el ser humano es moldeado por lo mismo que el crea, por su contexto social, cultural e histórico. No es independiente de la realidad a la cual pertenece, esta mediado por eso.

Al igual que Maturana, el autor le otorga un papel trascendental al lenguaje para el aprendizaje, ya que el lenguaje se origina primeramente en un medio de comunicación entre el niño y las personas que lo rodean, en una dinámica relacional que interioriza cada individuo en su espacio, en diversidad y lo que interioriza tiene que ver con lo que vive. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje. Lo esencial para la constitución del lenguaje es lo social, que se origina en la interacción con otros, a partir de la cual se hace posible la reorganización de los procesos cognitivos del ser humano y su desarrollo intelectual.

Por ende, es trascendental considerar las construcciones previas en el proceso de aprendizaje escolar porque nos hablan de la diversidad de conocimientos y formas de aprender que se han generado en el contexto interaccional primario de cada individuo, nos habla de que el aprendizaje surge en diversidad, en interacción con otros. Sin embargo, la concepción de diversidad en Chile es limitada y ha sido influenciada fuertemente por la colonización, en que se observa la realidad desde espacios políticos históricamente subalternizados.

<sup>19</sup> M. Lucci, “La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórico”, Revista Profesorado Vol: 10 num 2 (2006).

<sup>20</sup> L. Vygotsky, “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar”, Infancia y Aprendizaje num 7 (1984): 110. 10.1080/02103702.1984.10822045.

<sup>21</sup> L. Vygotsky, Obras escogidas, vol. III, Madrid, Visor (publicado en ruso por primera vez en 1931). El desarrollo de las funciones psicológicas superiores (Barcelona: Grijalbo, 1979), 86.

<sup>22</sup> L. Vygotsky, Obras escogidas... 90.

## Impacto de la colonización en nuestras concepciones de diversidad

Definir la diversidad es complejo, pero podemos identificar dos perspectivas desde las cuales podemos comprenderla, la primera se relaciona con la diversidad propia de los seres humanos y el alcance de las diferencias entre grupos humanos. En ese sentido, como lo señala Tzvetan Todorov se trata del problema de la unidad y la diversidad humana. Por su parte la segunda perspectiva, sitúa en el centro de atención el problema de los valores: ¿Existen valores universales y, en consecuencia, la posibilidad de llevar los juicios más allá de las fronteras, o bien, todos los valores son relativos? Para el autor, la diversidad se vincula con el hecho de que “Los seres humanos no son solamente individuos que pertenecen a la misma especie; forman también parte de las colectividades específicas y diversas, en el seno de las cuales nacen y actúan”<sup>23</sup>. Todos somos diferentes, sea cultural, social, biológica, física y psicológicamente, tenemos distintas creencias, costumbres, pautas de comportamiento que responden a múltiples intereses y al contexto interaccional primario. La diversidad es inherente a los seres vivos. La problemática radica en que no es aceptada esa diversidad, es solo aceptada una versión conveniente al sistema imperante, y todo lo que no forma parte de la concepción del mundo hegemónico es rechazado y condenado tácita o implícitamente.

En América Latina y el Caribe, las concepciones sobre diversidad están circunscritas en una matriz de colonialidad. En ese sentido, la raza, el racismo, la homogenización, la jerarquización racializada, el patriarcado, son elementos constitutivos de las relaciones de dominación y del modelo capitalista. Un modelo de desigualdad social, que rechaza, discrimina y silencia lo contrario tal y como se efectuaba durante el período colonial, en que las minorías étnicas, las mujeres, los niños debían someterse al yugo español, debían adquirir las pautas de comportamiento propias de la visión occidental, del que poseía supuesta superioridad natural.

Evidenciamos la influencia del discurso colonial en la fijación y construcción de la alteridad, en que se produce la demonización del otro, su transformación en sujeto ausente, es decir la ausencia de las diferencias al pensar la cultura, forma la normalidad de la lógica binaria, los estereotipos, las identidades fijas, los sujetos vistos como portadores de fallas sociales, la marginación y la desigualdad. Una alteridad que para ser parte de la diversidad debe despojarse de su identidad y ser como los demás. A su vez, la aceptación de esa diversidad es mal abordada intencionalmente ya que se intenta agotar la descripción de la diversidad con la visibilidad de lo diferente, del sujeto negro, deficiente, extranjero, el niño/a con necesidades educativas especiales, cayendo en la segregación. El curriculum escolar instruye sobre cómo somos diferentes de la alteridad, esforzándose por encontrar semejanzas<sup>24</sup>, focalizándose, etiquetándose y segregándose. Es así como, debemos ser cautos en generar una saturación de las políticas enfocadas a favor de la igualdad, ya que estas “pueden anular la diversidad; las políticas y las prácticas estimulantes de la diversidad quizás consigan, en ciertos casos, mantener, enmascarar y fomentar algunas desigualdades”<sup>25</sup>. En esta línea, en ocasiones las políticas maquillan la realidad y aumentan las diferencias. Por ende, como lo señala José Gimeno Sacristán<sup>26</sup> se puede trabajar con

<sup>23</sup> T. Todorov, *Nosotros y los otros* (Madrid: Siglo XXI Editores, 2007), 432.

<sup>24</sup> S. Duschatzky y C. Skliar, “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”. 2000. Disponible en: <https://n9.cl/06z7k>

<sup>25</sup> J. Gimeno, “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas”, *Aula de Innovación Educativa*, num 81 (2000): 67-72.

<sup>26</sup> J. Gimeno, “La construcción del discurso acerca de la diversidad...”



la diversidad, pero fomentarla y regularla es peligroso. Este aspecto, también es señalado por Skliar y Téllez<sup>27</sup>, ellos apuntan al abuso del término diversidad que podría convertirse en un concepto vacío y encubridor de los conflictos en la relación con los demás y a la sumisión a esta noción sin experiencia. Por lo que, el discurso de la diversidad puede ser manipulado y utilizado por los grupos dominantes, lo que es peligroso para la convivencia humana, que se funda en la realización del ser social que vive en la aceptación y respeto por sí mismo y por el otro.

Por otra parte, Boaventura de Sousa Santos señala que seguimos viviendo en un colonialismo, caracterizado por ser “una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades (...) un modo de vivir y convivir muchas veces compartido por quienes se benefician de él y por los que lo sufren”<sup>28</sup>. Para el autor la colonialidad es vista en todo el sistema imperante, en las desigualdades sociales, el rechazo a lo diferente, en la condena de lo indeseado. Ese retorno a lo colonial es también visto en lo que es percibido como una intrusión, una amenaza, que en palabras del autor son los terroristas o anarquistas, los trabajadores migrantes indocumentados, los refugiados políticos, a los cuales según está lógica se los excluye del sistema, y a los que debemos agregar los pobres, las minorías sexuales, los migrantes, todo lo que se escapa del sistema, lo diferente, y evidencia una faceta desagradable de ver para las elites dominantes, los sitúa como la basura del sistema, los indeseables que visibilizan las falencias de la estructura hegemónica, “el vocabulario de la cultura imperialista clásica esta cuajada de palabras y conceptos como «inferior», «razas», «sometidas», «pueblos subordinados», «dependencia», «expansión», y «autoridad»”<sup>29</sup>. No buscan el respeto por la diversidad, sino que homogeneizar a la sociedad. Por ende, el eterno retorno al pasado colonial de Chile, América Latina y el Caribe, es un hecho que sigue vigente en nuestras formas de relacionarnos, de rechazar lo diverso, de no contribuir a relaciones de respeto a la diversidad. La noción de diversidad sigue siendo un tema pendiente en Chile, sigue estando centrada en un grupo determinado. En ese sentido, hablar de diversidad dirige la palabra y la mirada hacia los “otros”, los que poseen atributos que hay que denotar y remarcar como los diferentes. Estamos cautivos, prisioneros en megarelatos, que no aportan a nuestro desarrollo como comunidad. Se requiere de una transformación con sentido contra hegemónico, es decir cuestionador al modelo socioeconómico impuesto. En los últimos años, el enfoque de la inclusión educativa esta en boga y es a lo que se aspira, pero ¿será la respuesta a la diversidad más adecuada?

### **¿Podemos transitar a una concepción de diversidad con enfoque de inclusión social?**

La inclusión es un concepto clave que se posiciona como incuestionable en las políticas educacionales, pero que provoca un intenso debate. Frecuentemente la encontramos en los discursos políticos y es parte fundamental de las políticas educativas a nivel nacional e internacional. La Real Academia Española la define como, “Poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites”<sup>30</sup>. Si bien, es una definición elemental nos permite dilucidar que está asociado al acto de hacer parte a ese otro de una realidad.

<sup>27</sup> C. Skliar y M. Téllez, *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la Diferencia* (Buenos Aires: Noveduc, 2008).

<sup>28</sup> B. De Sousa Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (Uruguay: Ediciones Trilce, 2010), 15.

<sup>29</sup> E. Said, *Cultura e imperialismo* (Barcelona: Anagrama, 1996), 44.

<sup>30</sup> Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). 2014. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

La inclusión es vista como la solución y respuesta a la diversidad y a los problemas del sistema neoliberal, es vista como el eje de una educación transformadora, y a través de ella se pretende “hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje”<sup>31</sup>. En el pasado, la palabra que dominaba los discursos políticos en educación era la integración. De hecho, la inclusión educativa es considerada como una tercera etapa del ejercicio pleno de la educación, considerando la segregación, integración y la inclusión<sup>32</sup>. El tránsito a la concepción de inclusión para los defensores de la educación inclusiva representa un enorme cambio. Uno de ellos es Mel Ainscow, el cual manifiesta que:

El lugar de la integración preconizada en un principio, con su concepto implícito de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a alumnos considerados especiales en el sistema escolar tradicional e inalterado, el pensamiento actual tiende hacia la educación inclusiva cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos<sup>33</sup>.

Esta nueva perspectiva conlleva implícito un cambio paradigmático, cuestionarnos sobre cómo concebimos y observamos las dificultades en educación. El autor, plantea ciertas características sobre la inclusión, parte señalando que es un proceso, ya que en la práctica la labor nunca finaliza, se centra en la identificación y eliminación de barreras, es una búsqueda interminable de nuevas formas de responder a la diversidad, implica asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos, sitúa especial atención en aquellos alumnos en peligro de ser marginados o excluidos por no alcanzar un rendimiento óptimo. En ese sentido, implica “aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia”<sup>34</sup>. Sin embargo, ¿La educación debe ser inclusiva o el sistema social debe serlo? Esta pregunta nos sitúa en una disyuntiva, ya que la inclusión puede ser vista desde dos enfoques completamente distintos de pensar la misma problemática. Por una parte, vinculado a la inclusión en las políticas educativas y en la investigación asociado a conceptos como inclusión educativa, inclusión escolar o educación inclusiva<sup>35</sup>. Mientras que por otro está la noción de inclusión social como un elemento necesario para la comunidad democrática, que incluye la dimensión educativa, pero no se remite solo a esta. Estos enfoques responden a principios ontológicos distintos, necesarios de considerar para la adopción de la inclusión como una política y es determinante en el matiz que se le dará. La educación inclusiva descansa sobre el principio de equidad, mientras que la inclusión social se aboca a la igualdad. En la equidad se identifican a sujetos susceptibles de ser excluidos, se clasifican y las diferencias se vuelven desiguales cuando se jerarquizan. Mientras que con el principio de igualdad toda categorización entraría en un conflicto, y es impropio.

<sup>31</sup> UNESCO, Declaración de Incheon y marco de acción. 2016. Consultado en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es)

<sup>32</sup> K. Tomasevski, “Contenido y vigencia del derecho a la educación”, Cuadernos pedagógicos: Costa Rica. 2002.

<sup>33</sup> M. Ainscow, Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Mel Ainscow. SERBIULA (sistema Librum 2.0). 2001.

<sup>34</sup> M. Ainscow, Desarrollo de escuelas inclusivas...

<sup>35</sup> X. Rambla; F. Ferrer; A. Tarabini y A. Verger, «La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales». Perspectivas, Vol: 38 num 1 (2008): 81-96.

Para Armijo<sup>36</sup>, el primer enfoque, es decir la educación inclusiva o inclusión educativa, descansa sobre valores como la cohesión, movilidad social, integración social, justicia social, exclusión, desigualdades y brecha social. Igualmente, está asociado al concepto de diversidad y “permite aludir a esta finalidad social valórica de la educación inclusiva”<sup>37</sup>. De esta forma, se incluye a los estudiantes sea por su etnia, clase, género, religión, orientación sexual, a los estudiantes con necesidades educativas especiales, por su condición social, entre otros. Para Rosa Blanco “La educación inclusiva implica una transformación radical en los paradigmas educativos vigentes pasando desde un enfoque basado en la homogeneidad a una visión de la educación común basada en la heterogeneidad”<sup>38</sup>. De esta forma, se consideran las diferencias, forma parte de un derecho asociado a la justicia social, significa un cambio drástico en relación con la noción de integración escolar, caracterizada esta última por imponer a esos otros a una visión común, sin interesar sus diferencias y que éstas enriquecen a la sociedad. Desde esta perspectiva, la educación se erige como un instrumento de justicia y de cohesión social, propone cambios de la cultura escolar a través de la adopción de pautas relacionadas a la diversidad, calidad y eficacia. Sin embargo, aquí radica la problemática, ya que los resultados escolares se articulan con la palabra calidad y eficacia, resultados escolares que lo que quieren es normalizar la diferencia. En ese sentido, la lógica del sistema neoliberal individualista ha generado una ambivalencia ya que se promueve la competitividad y la solidaridad en las escuelas.

En Chile, el mercado asigna recursos según el nivel de eficacia y calidad, “Los incentivos van directamente asociados al cumplimiento de ciertos indicadores de desempeño, que dependen, a su vez, de una métrica que homogeniza y castiga las diferencias”<sup>39</sup> caso de ello tenemos el Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje (SIMCE), que estigmatiza, en vez de aportar información para que las comunidades escolares reflexionen pedagógicamente sobre los aprendizajes de los estudiantes, desencadenándose un “sistema de evaluación competitivo e individualizado configura el aprendizaje como la apropiación individual de elementos de conocimiento reproducibles y el cultivo individual de habilidades. Esto tiene importantes consecuencias para la justicia”<sup>40</sup>, ya que se categoriza sin considerar las realidades desiguales y diversas. Asimismo, la competencia a través de estos instrumentos de evaluación distorsiona la relación con el otro, y la inteligencia no puede ser medida por medio de ningún procedimiento, ya que “fallará y resultará solo en una estimación de la frecuencia del comportamiento inteligente del sujeto en un dominio cultural particular”.

El segundo enfoque, la inclusión social en la escuela, se erige como una condición trascendental para la democracia, y está asociada a las palabras de identidad y diferencia. A su vez, concibe a la inclusión como “un proceso dinámico y productivo donde se

<sup>36</sup> M. Armijo-Cabrera, «Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación», *Revista Electrónica Educare*, Vol. 22 num 3 (2018): 151-176. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

<sup>37</sup> M. Armijo-Cabrera, «Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis...

<sup>38</sup> R. Blanco, “La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”, *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol: 4 num 3 (2006): 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>

<sup>39</sup> V. López; P. González; D. Manghi; P. Ascorra; J. C. Oyanedel; S. Redón; F. Leal & M. Salgado, “Policies of educational inclusion in Chile: Three critical nodes”. *Education Policy Analysis Archives*, num 26 (2018). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>

<sup>40</sup> R. W. Connell, *Citizenship, social justice and curriculum*. International Conference on Sociology of Education (Westhill, United Kingdom, 1992), 137.

encuentran interrelacionadas la inclusión y la exclusión social. Así, las distinciones y clasificaciones positivas operan en la elaboración de subjetividades normalizadas y marginalizadas y crean la comunidad incluida<sup>41</sup>. Se debe propender a generar una cultura en que la diversidad este normalizada, y no vista como algo extraño y disruptivo, pues como bien hemos analizado previamente, la diversidad es inherente al ser humano desde su biología.

Es así como, la educación inclusiva “asume la existencia de prácticas de naturaleza inclusiva, mientras que la perspectiva de inclusión social interroga las fronteras entre grupos incluidos y excluidos y la manera en que se construyen esos límites”<sup>42</sup>. La educación inclusiva se centra en la escuela, importa el modelo democrático, interroga a la comunidad escolar, se basa en el principio de equidad en pos de una igualdad futura, como una meta, que se logra por medio de un proceso lineal, implica una competencia que conlleva la clasificación de los individuos según el éxito o fracaso, estableciendo estándares de igualdad/desigualdad que se remontan a la diada identidad/diferencia. Por otra parte, la inclusión social abarca toda la sociedad, se critica el modelo democrático, interroga a la democracia en el marco más amplio de la sociedad, y no únicamente de la comunidad escolar, concibe a la igualdad como un punto de partida como un imperativo asumido en el presente, por medio de un proceso dinámico interrelacionado, todas las escuelas son inclusivas, todas tienen un modelo de inclusión, construyen una comunidad con fronteras entre grupos incluidos y excluidos, supone una cooperación fundada en la complementariedad de los distintos individuos en pos de un éxito comunal, al asumir la igualdad como un presupuesto que admite las diferencias. Ambos enfoques tienen propósitos distintos:

Desde el concepto de educación inclusiva, la igualdad corresponde a la identidad y no reconoce las diferencias, homogeneizando los sujetos a través de la institución escolar. En cambio, desde el concepto de inclusión social la igualdad debe ser punto de partida asumido al principio del proceso educativo y no una cualidad que se demuestra al final del proceso escolar a través de los mecanismos de evaluación<sup>43</sup>.

Es así como la inclusión social desde el enfoque de la educación inclusiva genera investigaciones centradas en las prácticas inclusivas en los colegios, sus obstáculos o barreras. Mientras que desde la visión de la inclusión social en la escuela sugiere la indagación de los discursos y las políticas que producen/reproducen los límites y las fronteras entre sectores incluidos y excluidos.

El enfoque al cual aspira llegar la política educativa en Chile es el de la educación inclusiva, que “consiste en programas de compensación, de diferenciación o de focalización”<sup>44</sup>. En ese sentido, el 25 de septiembre de 2014, en el contexto de la reforma educativa, el Ministerio de Educación convocó una Mesa Técnica de Educación Especial con el objetivo de recoger propuestas para aportar a las políticas públicas y las normativas necesarias para una educación del siglo XXI, dicha iniciativa estaba conformada por profesionales de la sociedad civil que contaban con *expertise* en el área de la educación. En el informe que contiene las propuestas de la Mesa Técnica de Educación Especial, se hace hincapié en que se debe transitar desde una mirada de la segregación a la inclusión,

<sup>41</sup> M. Armijo-Cabrera, «Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis...

<sup>42</sup> M. Armijo-Cabrera, «Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis...

<sup>43</sup> M. Armijo-Cabrera, «Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis...

<sup>44</sup> R. W. Connell, Citizenship, social justice and curriculum...

este último aspecto fundamental para el sistema educativo, ya que permite contribuir a la justicia social y al respeto a las diferencias. Una de las declaraciones de dicha instancia otorga una concepción sobre la inclusión y diversidad como una característica necesaria para la educación chilena y cuyo objetivo es garantizar que los derechos de las personas sean respetados, sus diferencias e identidad, supone una transformación del sistema educativo para que se acoja a todos los estudiantes<sup>45</sup>. Por lo tanto, es un imperativo que deja la lógica de la integración y apuesta por la lógica del respeto a las diferencias y a la propia identidad. En dicho documento se hace hincapié a conceptos como la calidad, y enfoca la diversidad a la escuela. No se cuestiona las desigualdades del modelo neoliberal.

La problemática en Chile radica en que el “discurso inclusivo se sostiene en una estructura escolar meritocrática, discriminatoria y segregacionista en relación con los estudiantes con necesidades especiales permanentes”<sup>46</sup>. Se los sigue pensando como una población distinta del resto, se los sigue segregando porque la concepción de diversidad que se tiene en las políticas educativas es limitada y solo hace parte a la educación de esa misión, cuando es un desafío de todos. Asimismo, los acuerdos suscritos por Chile, las mesas de trabajo generadas, el ideario de educación inclusiva difundido, en la práctica no se ha traducido en acciones que demuestren una visión inclusiva sino más bien medidas pseudo-inclusivas en que sus prácticas educativas son más políticas y de carácter utilitario que real<sup>47</sup>, se mantiene una organización escolar propia, basada en la integración y en prácticas sociales de segregación, no se ha llegado a una educación inclusiva propiamente tal.

Por lo cual, el sistema educativo chileno está caracterizado por buscar la homogeneidad ante las diferencias, lo que debe girar a un paradigma que reconozca la diversidad como un potenciador del desarrollo del ser humano, es así como encontramos tres nudos críticos a los cuales se enfrenta la educación en Chile. El primero es la tensión entre la lógica de la integración e inclusión educativa. El segundo nudo, es que el sistema educativo chileno es un modelo basado en el mercado, en que “ha quedado expuesto a los caprichos del mercado; por la misma razón se ha convertido en terreno de juegos de las fuerzas globales, fuera del alcance del control político”<sup>48</sup>, cuando realmente se debiese instalar el discurso de la inclusión social. El tercer nudo, es la lógica de rendición de cuentas que relaciona el mejoramiento educativo en incentivos económicos atado al logro de altos resultados en pruebas de alto rendimiento<sup>49</sup>.

La lógica de las prácticas de integración escolar sigue vigente en los establecimientos chilenos. Es así como, un diagnóstico clasifica y etiqueta la vulnerabilidad, es la puerta para que los colegios municipales y particulares subvencionados, reciban un financiamiento adicional que les sirve para paliar las dificultades económicas a las cuales se enfrentan. Ante un Estado que no se hace cargo de la educación de forma efectiva, eficiente y con un enfoque social, educativo y pedagógico que permitiría una gran transformación. No obstante, para ello se requiere de un cambio paradigmático, dejar la racionalidad técnica, que concibe a la educación desde una lógica de mercado centrada en

<sup>45</sup> Mesa Técnica Educación Especial. Propuestas para avanzar hacia un Sistema Educativo Inclusivo de Chile: Un aporte desde la Educación Especial. 2015. Disponible en: <https://n9.cl/tkjer>

<sup>46</sup> R. M. C. García & V. López, “Special education policies in Chile (2005-2015)...”

<sup>47</sup> J. L. Barrio de la Puente, “Hacia una Educación Inclusiva para todos...”

<sup>48</sup> Z. Bauman, *Tiempos Líquidos. Vivir en una época de incertidumbre* (España: Tusquets Editores. 2007), 25.

<sup>49</sup> V. López; P. González; D. Manghi; P. Ascorra; J. C. Oyanedel; S. Redón; F. Leal & M. Salgado, “Policies of educational inclusion in Chile...”

la lógica individualista y competitiva, se debe leer y valorar a la educación y a sus profesionales, pues la educación es una energía en potencia de progreso, es un bien común para la nación. Consideramos que se debiese apostar por un enfoque de inclusión social, pues es una perspectiva que se hace cargo de forma integral de la diversidad en su amplio sentido y significado que se asume como política de Estado, no como un deber focalizado a la escuela. El dilema está en las posibilidades del Estado chileno de asumir el enfoque de inclusión social que desde el principio de igualdad “se propone suprimir los mecanismos de diferenciación y, en particular, los sistemas de evaluación, clasificación y selección presentes en los niveles de educación obligatoria”<sup>50</sup>, siendo que hay profundas desigualdades, y la inclusión social involucra una transformación radical del modelo socioeconómico y cultural. Por lo tanto, sería lo más pertinente transitar a una educación inclusiva real para luego ir construyendo progresivamente en miras a una inclusión social.

La perspectiva que adopten las políticas educativas es determinante para las prácticas que desarrolle el sistema educativo chileno. Una de las formas para cimentar el camino a la inclusión social es el potenciar en las escuelas y en la sociedad chilena la ciudadanía crítica, que se constituye como una apuesta al surgimiento de una sociedad más justa e igualitaria.

### **El surgimiento de una ciudadanía crítica**

En las escuelas chilenas seguimos observando como se refuerzan estereotipos de género, étnicos, sexuales, clasistas, por lo cual se hace absolutamente necesario la formación de una ciudadanía crítica en los establecimientos educacionales, caracterizada por ser cuestionadora con el modelo societal vigente, para ello es necesario una concepción de curriculum escolar como “un espacio liberador, creativo, democrático, dinámico, nunca al servicio de los grupos dominantes y siempre desarrollando conciencia crítica”<sup>51</sup>.

Los actuales movimientos sociales con sus proyectos visibilizan el problema estructural colonial capitalista. Su acción aporta a la transformación y creación de una sociedad más justa. La escuela es una construcción de la modernidad, pero, puede transformarse en un instrumento de cambio, ese imperativo es responsabilidad de los docentes, de hacer germinar en los niños y jóvenes el espíritu crítico generador de transformaciones, esto es, que la crítica sea llevada a una praxis.

Para Shirley Grundy<sup>52</sup> el curriculum escolar es una construcción de las sociedades, que puede adoptar tres intereses que responden a dinámicas gubernamentales. Un primer aspecto denominado interés técnico que tiene como propósito fundamental el control del ambiente mediante la acción. Está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que, al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará a las intenciones o ideas, expresado en los objetivos originales. Por su parte, también tenemos un segundo interés denominado práctico, el cual “se rige por normas obligatorias consensuadas, que definen las expectativas recíprocas respecto a las conductas”<sup>53</sup>.

---

<sup>50</sup> R. W. Connell, *Citizenship, social justice and curriculum...*

<sup>51</sup> V. Aranda, “Inmersión en el sistema escolar para el aprendizaje contextualizado del pensamiento crítico y post-crítico en educación”, *Revista Diálogos Educativos* (2017).

<sup>52</sup> S. Grundy, *Producto o praxis del curriculum* (Madrid: Morata, 1991).

<sup>53</sup> S. Grundy, *Producto o praxis del curriculum...* 92.

Por su parte, también encontramos un tercer interés, que es emancipador, que promueve la liberación del sujeto, este permitiría que el individuo construyera y reconstruyera su realidad.

En palabras de Estela Quintar<sup>54</sup> se debe recuperar y relevar el sentido epistémico de la memoria y la historia, lo cual demanda un pensar crítico, y asumirlo propiciará comprender el presente para transformar el futuro, como sujetos que son parte de una comunidad diversa, con una historia compleja de violaciones a los derechos humanos, durante las dictaduras cívico militares en que se rechazó a otros por pensar diferente. Es un pasado cruzado transversalmente por el rechazo al otro, que debemos recordar y reconstruir en el presente.

José Pablo Feinmann, señala que el concepto de crítica implica necesariamente un distanciamiento del orden de lo dado, para establecer un juicio crítico sobre ello, ya que “Cuando la realidad, lo fáctico, nos abruma, nos envuelve con sus mil tentáculos, no hay posibilidad alguna de crítica. La crítica es, siempre, una ruptura con el orden de lo dado”<sup>55</sup>, se debe apostar por una praxis pedagógica, crítica, intercultural, decolonial y con perspectiva de género, por abrir grietas para poder reconfigurar el mundo diverso. Se debe pretender lograr la búsqueda del desarrollo y la configuración de diferentes comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que, a su vez, alientan la creación de “otros” modos de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir, lo cual debe ser promovido por los pedagogos. Los docentes no somos meros especialistas, no somos solo maestros, sino que nuestra misión va mucho más allá, somos y debemos ser militantes políticos, ya que “Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, la geografía, la sintaxis o de la historia (...) nuestra tarea exige nuestro compromiso, nuestra consciencia y nuestra actitud en favor de la superación de la desigualdad y las injusticias sociales”<sup>56</sup>. Debemos promover una emancipación de los sujetos, a pesar de que la escuela sigue siendo funcional al sistema neoliberal, no es una institución *per se* contrahegemónica, es una herencia del período colonial en América, es un lugar saturado de trabajo técnico y reproductor de conocimientos. A su vez que, “no puede haber un reconocimiento armónico desde la educación mientras estructuralmente se vive en condiciones sumamente asimétricas y desiguales”<sup>57</sup>. En ese sentido, el cambio surge desde la educación, tomará tiempo, pero los esfuerzos no serán en vano, si se apuesta a la formación de una ciudadanía que cuestione las desigualdades estructurales del sistema socioeconómico, si adopta una actitud crítica.

## Conclusiones

En síntesis, en Chile se han implementado diferentes políticas que no han logrado dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual, ya que la concepción de diversidad en la educación es demasiado sesgada y se remonta a grupos delimitados, cuando como

<sup>54</sup> E. Quintar; Anahí Guelman; Mónica Salazar y Fabián Cabaluz, Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI / - 1a ed. (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018).

<sup>55</sup> J. P. Feinmann, La sangre derramada. Ensayo sobre la violencia política (Buenos Aires: Ariel, 1998), 12.

<sup>56</sup> P. Freire, Cartas a quien pretende enseñar (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002), 102.

<sup>57</sup> M. Diez, “Reflexiones en torno a la interculturalidad”, Cuadernos de Antropología Social, num 19 (2004): 191-213.

hemos analizado la diversidad es inherente al ser humano desde su biología y en su contexto interaccional primario, el cual influye en sus construcciones del mundo.

Con la fuerte oleada migrante y las diversas temáticas que han relevado los movimientos sociales en el siglo XXI, se deben transformar las representaciones, los imaginarios. Deben ser representaciones en que se releve la reflexión crítica sobre la realidad y la actitud cuestionadora frente a los discursos que tienden a la reproducción, a una homogenización, y no a una diferencia, una valoración por la diversidad. En esos discursos legitimados, se ejerce una dominación sobre las representaciones, saberes, imaginarios sociales considerados como adecuados, a la vez que “se silencia, margina, olvida y devalúan otros saberes en una estrategia que tiene como finalidad su invisibilización y negación, afirmando un saber hegemónico supuestamente universal”<sup>58</sup>, concepción que responde a una lógica decolonial.

La política de la educación inclusiva es un mecanismo artificial que nos habla de una pérdida de inclusión social. Sin embargo, puede ser posible lograr una inclusión social en Chile con la formación de una ciudadanía crítica que cuestione el *establishment* vigente, se debe optar por un currículum emancipador, paradigma que considera los seres y saberes de resistencia, insurgencia que sobreviven a las desigualdades del orden hegemónico, en que se promueve la liberación del sujeto, este permitiría que el individuo construyera su realidad, la que no se limita a las esferas del poder político, económico, social y cultural, sino que también instala nuevas pautas, preocupándose por la exclusión, negación y subalternización de los grupos y sujetos rechazados, etiquetados como indeseables para el sistema.

Las actuales instituciones educativas, se han transformado en organizaciones piramidales de orden y mando, con un fuerte sentido patriarcal, con una pérdida del sentido, son estructuras de alienación, de negación de lo subjetivo, escuelas centradas en el conocimiento disciplinar. Se debe transitar en una resignificación de la cultura, en una conciencia de la realidad concreta, en la construcción de imaginarios sociales no dogmáticos, no consumistas, no competitivos<sup>59</sup>. El currículo es una construcción cultural en la cual todos deben participar, no tiene porque ser un listado de contenidos, una receta con nulo sentido de la realidad y descontextualizada a cada comunidad educativa. Para Claudio Naranjo la crisis del sistema educativo no es una realidad aislada, sino que responde a que todas las instituciones del Estado lo están. Por lo cual, se requiere que la educación “lleve al individuo hasta ese punto de madurez en el que, elevándose por encima de la perspectiva aislada del propio yo y de la mentalidad tribal, alcance un sentido comunitario plenamente desarrollado y una perspectiva planetaria”<sup>60</sup>. Una educación integral, que implica repensar los métodos pedagógicos y prácticas de enseñanza, que transita desde una educación reproductora de conocimientos a una educación que emancipe cognitivamente al sujeto, se deben modificar las formas de evaluación, transformar la formación inicial docente, revalorizar la profesión docente. La educación debe estar abierta a la diversidad, lo que significa estar abierta a la sociedad.

<sup>58</sup> D. Bussoletti; Á. Estrada Guevara & D. Mariscal Landín, “La interculturalidad en América Latina: una categoría en construcción”, RECERCA. Revista De Pensament I Anàlisi, num 11 (2011): 11-27. Recuperado a partir de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/recerca/article/view/221>

<sup>59</sup> E. Quintar, La enseñanza como puente a la vida (México: Universidad Nacional del Comahue, UPN, 2002).

<sup>60</sup> C. Naranjo, Cambiar la educación para cambiar el mundo (Santiago: Editorial Cuarto Propio, 2007), 200.



La escuela no debe pretender asimilar a los sujetos, sino que respetar su diferencia. En Chile, la inclusión educativa no es para todos porque sigue siendo selectiva. La inclusión social se refiere a todas las personas y comunidades. Chile sigue una lógica de integración con prácticas pseudo-inclusivas, perduran estructuras, regulaciones, normativas que entran en contradicción con la inclusión educacional y para acoger y avanzar a una sociedad más justa se debe adoptar el enfoque de la inclusión social, el dilema es si el país está preparado para una transformación radical. Prácticas que combinan una visión de homogeneidad, autoritarismo, reproductora de saberes y de relaciones de poder con un discurso progresista de igualdad y respeto a la diversidad. Se debe eliminar todo tipo de selección, clasificación, para anular los mecanismos de competencia desigual. La inclusión social trasciende el ámbito de la escuela y de la educación porque supone un pensamiento social transformador. La educación debe educar para la libertad, por más que esté anclada en un sistema educativo con una concepción limitada de la diversidad, debe “partir necesariamente desde un espíritu innovador y crítico del actual modelo de educación. Es decir, debe comenzar por una transformación partiendo por la democratización de los espacios de discusión y toma de decisiones, contemplando todos los aspectos referidos a Derechos Humanos”<sup>61</sup>. De esta forma, se transforma la visión de diversidad. Educar “es un acto de resistencia a los modelos dominantes de pensar, decir, hacer y sentir. Por esto, también es un acto creador que nos transforma, que nos libera de nosotros mismos respecto de cómo pensamos, decimos, hacemos y sentimos”<sup>62</sup>. Los distintos mundos son válidos y valiosos, la diversidad es todo, está presente en todos desde lo biológico, vivimos en la diversidad, hay múltiples mundos interesantes de conocer, pero, lo que menos hacemos es acoger esa diversidad y la educación no está dando respuesta a las demandas de la sociedad actual, a la realización de una vida digna, con pluralidad de identidades y con justicia social.

## Referencias

Ainscow, M. Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Mel Ainscow. SERBIULA (sistema Librum 2.0). 2001.

Ainscow, M. y Miles, S. «Por una educación para todos que sea inclusiva. ¿Hacia dónde vamos ahora?». *Perspectivas* Vol: 38 num 1 (2008): 17-44. Recuperado de <https://tinyurl.com/nczzf3ps>

Aranda, V. “Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente”. *Estudios pedagógicos*, Vol: 37 num 2 (2011): 301-314. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200018>

Aranda, V. “Inmersión en el sistema escolar para el aprendizaje contextualizado del pensamiento crítico y post-crítico en educación”. *Revista Diálogos Educativos*. (2017).

Armijo-Cabrera, M. «Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación». *Revista Electrónica Educare*, Vol. 22 num 3 (2018): 151-176. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

<sup>61</sup> V. Aranda, “Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente”, *Estudios pedagógicos*, Vol: 37 num 2 (2011): 311. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200018>

<sup>62</sup> C. Skliar y M. Téllez, *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía...* 143.

Barrio de la Puente, J. L. “Hacia una Educación Inclusiva para todos”. Revista Complutense De Educación, Vol: 20 num 1 (2009): 13 - 31. Recuperado a partir de <https://n9.cl/vmwcz>

Bauman, Z. Tiempos Líquidos. Vivir en una época de incertidumbre. España: Tusquets Editores. 2007.

Blanco, R. “La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol: 4 num 3 (2006): 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>

Bussoletti, D., Estrada Guevara, Á, & Mariscal Landín, D. “La interculturalidad en América Latina: una categoría en construcción”. RECERCA. Revista De Pensament I Anàlisi, num 11 (2011): 11-27. Recuperado a partir de <http://www.e-revist.es/index.php/recerca/article/view/221>

Connell, R. W. Citizenship, social justice and curriculum. International Conference on Sociology of Education. Westhill, United Kingdom. 1992.

Da Silva, T. “Cultura y currículum como prácticas de significación”. Revista de Estudios del Currículum, Vol: 1 num 1 (1998).

De Sousa Santos, B. Descolonizar el saber, reinventar el poder. Uruguay: Ediciones Trilce. 2010.

Decreto N° 490/1990. Establece Normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes.

Decreto N°83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.

Decreto Supremo N° 1/1998. Aprueba reglamento del capítulo II del Título IV de la ley 19.284.

Decreto Supremo N°170/2009. Normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial

Diez, M. “Reflexiones en torno a la interculturalidad”. Cuadernos de Antropología Social, num 19 (2004): 191-213.

Duschatzky, S y Skliar, C. “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”. 2000. Disponible en: <https://n9.cl/06z7k>

Feinmann, J. P. La sangre derramada. Ensayo sobre la violencia política. Buenos Aires: Ariel. 1998.

Freire, P. Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 2002.

García, R. M. C., & López, V. “Special education policies in Chile (2005-2015): Continuities and changes”. Revista Brasileira de Educacao Especial, Vol: 25 num 1 (2019): 1–16. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000100001>

Gimeno, J. “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas”. Aula de Innovación Educativa, num 81 (2000): 67-72.

Godoy, M; Meza, M y Salazar, A. Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. MINEDUC, Programa de Educación Especial. 2004.

Grundy, S. Producto o praxis del curriculum. Madrid: Morata. 1991.

Han, B. La expulsión de lo distinto. Barcelona: Herder. 2017.

Ley 19.284 de 1994. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad.

Ley 20.422 de 2010. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad.

Ley 20.845 de 2015. Regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.

López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. “Policies of educational inclusion in Chile: Three critical nodes”. Education Policy Analysis Archives, num 26 (2018). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>

Lucci, M. “La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórico”. Revista Profesorado Vol: 10 num 2 (2006).

Maldonado, P. Por qué tenemos el cerebro en la cabeza. Santiago: Debate. 2019.

Maturana, H. La realidad. ¿Objetiva o construida? Barcelona: Anthropos. 1995.

Maturana, H. La objetividad: Un argumento para obligar. Santiago: Dolmen Ediciones. 1997.

Maturana, H. Desde la biología a la psicología. Buenos Aires: Lumen. 2006.

Maturana, H. y Dávila, X. La Revolución Reflexiva. Santiago de Chile: Editorial Paidós. 2021.

Mesa Técnica Educación Especial. Propuestas para avanzar hacia un Sistema Educativo Inclusivo de Chile: Un aporte desde la Educación Especial. 2015. Disponible en: <https://n9.cl/tkjer>

Naranjo, C. Cambiar la educación para cambiar el mundo. Editorial Cuarto Propio: Chile. 2007.

Quintar, E; Anahí Guelman; Mónica Salazar; Fabián Cabaluz. Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI / - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. 2018.

Quintar, E. La enseñanza como puente a la vida. México: Universidad Nacional del Comahue, UPN. 2002.

Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A. y Verger, A. «La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales». Perspectivas, Vol: 38 num 1 (2008): 81-96.

Real Academia Española. Diccionario de la lengua española (23.a ed.). 2014. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

Said, E. Cultura e imperialismo. Barcelona: Anagrama. 1996.

Salas Silva, R. “¿La educación necesita realmente de la neurociencia?”. Estudios pedagógicos, num 29 (2003): 155-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100011>

Skljar, C y Téllez, M. Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la Diferencia. Buenos Aires: Noveduc. 2008.

Todorov, T. Nosotros y los otros. Madrid: Siglo XXI Editores. 2007.

Tomasevski, K. “Contenido y vigencia del derecho a la educación”. Cuadernos pedagógicos: Costa Rica. 2002.

UNESCO. Declaración de Incheon y marco de acción. 2016. Consultado en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es)

Von Glasersfeld, E. Despedida de la objetividad. En Paul Watzlawick y otros. El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo. Barcelona: Gedisa. 2000. 19-31.

Vygotsky, L. “Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar”. Infancia y Aprendizaje num 7 (1984): 105-116. 10.1080/02103702.1984.10822045.

Vygotsky, L. Obras escogidas, vol. III, Madrid, Visor (publicado en ruso por primera vez en 1931). El desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Barcelona: Grijalbo. 1979.

**REVISTA**  
**INCLUSIONES** M.R.  
REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

**CUADERNOS DE SOFÍA**  
**EDITORIAL**

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.