

LA INTERSECCIONALIDAD EN EL NUEVO ENFOQUE DE DIVERSIDAD DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS CHILENAS

Francisca Beroíza Valenzuela

francisca.beroiza@usach.cl

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

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

Santiago, Chile.

Recibido: 02/03/2022 **Aceptado:** 25/06/2022

Resumen

El objetivo es analizar y discutir sobre la noción de diversidad en las políticas educativas de integración e inclusión escolar desde 1990 hasta la actualidad. En ese sentido, plantear el componente biológico de la diversidad, la presencia de la influencia decolonial en las concepciones de diversidad que se tienen y bosquejar el tránsito desde un enfoque de inclusión educativa a uno de inclusión social, por medio del logro de una Formación Inicial Docente (FID) que responda a la diversidad a través de la interseccionalidad y de la promoción del pensamiento crítico en el estudiantado. Consideramos que la concepción de diversidad en el sistema educativo chileno y en las políticas educativas es limitada, ya que no abarca las distintas dimensiones del ser humano, y no responde a las demandas de la sociedad actual del siglo XXI, a la realización de una vida digna, con pluralidad de identidades y con justicia social. En ese sentido, se debe adoptar el enfoque de inclusión social para formar una ciudadanía crítica en la escuela que valide los postulados de la interseccionalidad, contribuyendo a las transformaciones para una sociedad democrática.

Este artículo concibe la realidad desde la perspectiva del constructivismo radical, y pretende a través de una exhaustiva revisión y análisis bibliográfico abordar la temática.

Palabras clave: políticas educativas, diversidad, formación inicial docente, colonización, interseccionalidad.

A INTERSECCIONALIDADE NA NOVA ABORDAGEM DA DIVERSIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CHILENAS

Resumo

O objetivo é analisar e discutir a noção de diversidade nas políticas educacionais de integração e inclusão escolar desde 1990 até os dias atuais. Nesse sentido, levantar o componente biológico da diversidade, a presença da influência decolonial nas concepções de diversidade que se sustentam e delinear a transição de uma abordagem de inclusão educacional para uma de inclusão social, através da conquista de um Professor de Formação Inicial (FID) que responde à diversidade através da interseccionalidade e da promoção do pensamento crítico nos alunos. Consideramos que a concepção de diversidade no sistema educacional chileno e nas políticas educacionais é limitada, pois não abrange as diferentes dimensões do ser humano e não responde às demandas da sociedade atual do século XXI, para a realização de uma vida com dignidade, com pluralidade de identidades e com justiça social. Nesse sentido, a abordagem da inclusão social deve ser adotada para a formação de uma cidadania crítica na escola que valide os postulados da interseccionalidade, contribuindo para as transformações para uma sociedade democrática e crítica.

Este artigo concebe a realidade na perspectiva do construtivismo radical, e tem como objetivo abordar o tema por meio de uma exaustiva revisão e análise bibliográfica.

Palavras-chave: políticas educacionais, diversidade, professor de formação inicial, colonização, interseccionalidade.

THE INTERSECTIONALITY IN THE NEW DIVERSITY APPROACH OF CHILEAN EDUCATIONAL POLICIES

Abstract

The purpose is to analyze and discuss the notion of diversity in educational policies for school integration and inclusion from 1990 to the present. In this sense, raise the biological component of diversity, the presence of decolonial influence in the conceptions of diversity that are held and sketch the transition from a focus of educational inclusion to one of social inclusion, through the achievement of initial training teacher (FID) that responds to diversity through intersectionality and the promotion of critical thinking in the student body. We consider that the conception of diversity in the Chilean educational system and in educational policies is limited, since it does not cover the different dimensions of the human being and does not respond to the demands of today's society of the 21st century, to the realization of a life dignified, with plurality of identities and with social justice. In this sense, the social inclusion approach must be adopted to form a critical citizenship in the school that validates the postulates of intersectionality, contributing to the transformations for a democratic and critical society.

This article conceives reality from the perspective of radical constructivism and attempts to address the issue through an exhaustive review and bibliographic analysis.

Keywords: educational policies, diversity, initial teacher training, colonization, intersectionality.

Introducción

Este artículo se cimienta en los análisis en torno a la concepción sobre diversidad en las políticas del sistema educativo chileno, que está de manifiesto en el currículum escolar que “fabrica los objetos de los que habla: saberes, competencias, éxitos, fracasos (...) también produce los sujetos de los que habla (...) establece diferencias, constituye jerarquías, produce identidades” (Da Silva, 1998, p.63). Es considerable la influencia que ejerce sobre la educación que impacta en la formación de los ciudadanos. En ese sentido, la concepción de diversidad ha sido un gran desafío para las políticas que ha generado 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 limitada, insuficiente y tiene un fuerte componente decolonial. Debiese ser más amplia en sus dimensiones y considerar la interseccionalidad para de esta forma aportar a la democracia y a las demandas del siglo XXI, es decir apostar por la inclusión social, que no oculta las desigualdades estructurales, en vez de centrar la inclusión a un ámbito que solo compete a la escuela.

Para Byung-Chul Han (2017), 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, se excluye a todos los que no son aptos, se reproduce lo igual, 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” (p.78). 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. Habitamos en distintos otros, interactuamos con los diversos dominios cognitivos del otro. Sin embargo, “En la actualidad no queremos atarnos a las cosas ni a las personas. Los *vínculos* son inoportunos. Restan posibilidades a la experiencia” (Han, 2021, p.12). Por lo que, ese *otro* se ve como un estorbo, como un límite a nuestra libertad.

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 (Godoy, et al., 2004), se enmarca en la ley 19.284 de 1994 y su reglamento de educación decreto supremo 01/98. Desde el año 2009 en 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

(Abadía, 2014 como se citó en García et al., 2019). Otros, sostienen y agregan que este estancamiento es a causa de que la actual política incluye premisas de inclusión escolar y prácticas de integración (Manghi et al., 2021 como se citó en García et al., 2019). 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 *seudo-inclusivas* (Barrio, 2009). Falta una política de Estado que satisfaga la magnitud de la noción de diversidad, una formación inicial docente (FID) que de respuesta a la sociedad actual 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 y que considere la interseccionalidad, para el logro de la 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. 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 y de la interseccionalidad como así también que la FID se haga cargo de ese imperativo. En ese sentido, el rol de la educación y de los docentes en formación es clave para generar las transformaciones necesarias para la construcción de un nuevo Chile con una concepción de 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? Se pretende a través de una revisión bibliográfica discutir, construir y deconstruir las nociones que predominan y plantear una nueva concepción sobre diversidad en las políticas educativas, 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 que considere la interseccionalidad y que ponga de manifiesto la relevancia de la FID para efectuar estos cambios. De esta forma se pretende realizar un

acercamiento progresivo a la concepción de diversidad, considerando su componente biológico, 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 trazando alternativas 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" (von Glasersfeld, 2000,p.19, como se citó en Watzlawick et al, 2000). Por lo tanto, no podemos aspirar alcanzar verdades universales, porque todo conocimiento no es independiente de nosotros. La realidad está en el ser humano, encontramos distintas interpretaciones, diversos dominios experienciales, diversas identidades y maneras de construir el mundo.

El marco 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, está encargado de las conductas cognitivas como pensar o aprender.

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 (Salas, 2003), 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 de los estudiantes. Es relevante lo planteado por la neurociencia en relación con la diversidad de los seres humanos, ya que la reproducción conlleva variabilidad biológica, es decir diversidad, aspecto fundamental e ignorado y que implica que "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"(Maldonado, 2019, p.27).

De modo que, genéticamente somos seres completamente distintos, la diversidad es inherente al ser humano, desde el origen, ningún cerebro es igual a otro, tenemos 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 (1997) la realidad se presenta ante el observador dependiendo de las circunstancias en que se encuentra. 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, el cómo se concibe la realidad es una construcción de cada persona, que es coherente con las correlaciones que ha generado 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.

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 circunstancias que le ha tocado vivir” (Maldonado, 2019,p.64). 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 lo señala Maldonado (2019) “la maravillosa diversidad de talentos y habilidades que encontramos en cada uno de nosotros”(p.67). Por lo cual, biológicamente somos distintos, nuestro organismo es diverso y la forma en que aprendemos es una experiencia diversa. Las diferencias de los seres humanos responden no solo a lo social, económico, cultural, biológico y psicológico sino que implican experiencias de vida y contextos familiares distintos. Por ello, el docente debe estar preparado articulando “la diferencia para potenciar las posibilidades de todos los niños que están a su cargo, a partir de su heterogeneidad” (Tezanos,1996, p.4). Sin embargo, el impacto de la colonización para observar la diversidad, generan enormes trabas que repercuten en las concepciones.

Influencia colonial en la concepción de diversidad

Hay dos perspectivas desde las cuales comprender la diversidad, 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 (2007) 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” (p.432). Todos somos diferentes, sea cultural, social, biológica, física y psicológicamente, tenemos distintas creencias, costumbres, y pautas de comportamiento que responden a múltiples experiencias. 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 Chile y América Latina, 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.

Se evidencia 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 afrodescendiente, extranjero, el niño/a con necesidades educativas especiales, 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” (Gimeno, 2000). En esta línea, en ocasiones las políticas maquillan la realidad y aumentan las diferencias. Por ende, como lo señala José Gimeno Sacristán (2000) se puede trabajar con la diversidad, pero fomentarla y regularla es peligroso. Este aspecto, también es señalado por Skliar y Téllez (2008), 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 (2010) 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” (p.15). 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»”(Said,1996, p.44). 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, 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?

El tránsito a políticas educativas 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”(RAE, 2020). Si bien, es una definición elemental nos permite dilucidar que está asociado al acto de hacer parte a ese otro de una realidad. 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” (Declaración de Incheon, 2015).

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 (Tomasevski, 2002). El tránsito a la concepción de inclusión para los defensores de la educación inclusiva representa un enorme cambio, ya que la integración conlleva reformas necesarias para acomodar a los alumnos etiquetados como especiales en el sistema escolar tradicional. Mientras que, la visión actual tiende hacia la educación inclusiva, cuya meta es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los estudiantes (Ainscow, 2001). La 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” (Mel Ainscow, 2001).

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 temática. 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 (Rambla et al., 2008). 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.

Para Armijo (2018), 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. Asociado al concepto de diversidad y “permite aludir a esta finalidad social valórica de la educación inclusiva” (Armijo, 2018). 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 (2006) “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” (Blanco, 2006). 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 se impone la lógica del sistema neoliberal individualista generando 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”(López et al., 2018), 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” (Connell, 1992,p.137), 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” (Maturana, 2006,p.26).

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 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” (Armijo, 2018). Se debe propender a generar una cultura en que la diversidad no sea vista como algo extraño y disruptivo, pues como bien hemos analizado previamente, 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” (Armijo, 2018). 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 y 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 (Armijo, 2018). 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 (Armijo, 2018).

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, la inclusión social en la escuela sugiere la indagación de los discursos y las políticas que producen y 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” (Connell, 1992). 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, 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 (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p.6). 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” (García y López, 2019). 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 (Barrio, 2009), 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” (Bauman 2007,p.25), 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 (López et al., 2018).

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, 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 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.

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” (Connell, 1992), 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 configuración que adopten las políticas educativas es determinante para las prácticas que desarrolle el sistema educativo chileno. Por ello, la Formación Inicial Docente tiene un rol clave para abordar la diversidad y que esto se materialice en docentes que promuevan en sus estudiantes valores democráticos. Los programas de formación docente son el mecanismo catalizador de la educación en la sociedad, con una gran responsabilidad en la preparación de profesionales con un amplio dominio cognoscitivo y capacidad pedagógica para guiar a los estudiantes.

Formación Inicial Docente: Interseccionalidad como una respuesta a la diversidad

En la actualidad, se hace imperiosamente necesario que los programas de Formación Inicial Docente (FID) de las universidades den respuesta a las diversidades en las escuelas. En Chile, la ley 20.903 que entró en vigor en abril de 2016, regula la formación inicial docente y crea el sistema de desarrollo profesional docente. En ese sentido, se estipula que es el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) el encargado de aprobar o formular observaciones a los estándares disciplinarios y pedagógicos relevantes para la formación inicial docente. En dicha legislación se estipula que la FID tiene por objetivo:

Contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional (...) así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa (Artículo 11).

Por ello, la FID debiese enfocarse en dar respuesta y aportar con herramientas a los profesionales en formación sobre las diversidades en los salones de clases. No obstante, como hemos revisado previamente, el enfoque de inclusión educativa es restrictivo y debiese propender a una inclusión social.

En ese sentido, el ejercicio docente trasciende las políticas públicas y regulaciones porque la realidad en las salas de clases es más compleja que lo que los burócratas imaginan, inclusive las normativas y las evaluaciones lo desnaturalizan, lo central del oficio docente no cabe en las evaluaciones docentes y en las normativas y regulaciones del Estado.

El trabajo docente es inmaterial, ya que el proceso y producto es intangible y difícil de ver para los hacedores de políticas, como así también es una labor afectiva, emocional y vincular, ya que se construyen significados entre los docentes y estudiantes (Cornejo, 2018). En ese sentido, el ejercicio docente no solo involucra el conocimiento disciplinar, sino que también incluye el conocimiento del currículo, de cómo aprenden las personas, sobre las estrategias de aprendizaje apropiadas para la diversidad de estudiantes (Camilloni, 2011,p.18).

La educación es un factor relevante que reproduce las desigualdades, la perspectiva sexista, la perpetuación de sesgos y estereotipos en la formación de seres humanos, determinando su proceso de aprendizaje, presente y futuro, limitando la igualdad, equidad, democracia y pluralismo. En ese sentido, el rol docente es fundamental para erradicar dichas prácticas. Por ello, se debe construir una FID que proyecte una escuela del siglo XXI con principios que incluyan las diversidades. Se deben instaurar prácticas que vinculen la cultura, el pensamiento crítico, y la reflexión. La escuela “es uno de los principales espacios donde pervive el sexismo.

En paralelo a esto se reproducen también desigualdades clasistas” (Tomé y Rambla, 2001, p.27), se sigue tratando a los alumnos/as de manera diferente según su género, condición social, raza y/o identidad. Por lo que, las salas de clases se constituyen en espacios de reproducción del *status quo*, un sistema que legitima las desigualdades, que solo se enfoca a determinados estudiantes, se imponen lógicas que siguen segregando, dispositivos políticos como legislaciones, normativas y regulaciones que torpedean la practica docente, invisibilizando y silenciando distintos grupos y voces valiosas, lo que impide comprender la complejidad de las realidades sociales, presentes y pasadas.

El currículum perpetúa sesgos, intereses y visiones de la posición hegemónica, impone una violencia simbólica sobre las diferencias. En esa línea, la perspectiva interseccional posibilita y pone en el debate las identidades, y deja atrás la visión monolítica y homogeneizadora, visibiliza a los otros y a las temáticas silenciadas por la historia androcéntrica y eurocentrista, lo que permite debatir en torno a las violencias, porque “Cuando entran en juego las personas invisibilizadas, también lo hacen los temas invisibilizados asociados a sus vivencias: las resistencias, las violaciones y las violencias” (Massip y Castellví, 2019, p.147), lo oculto, lo molesto para las elites, lo que interpela a la visión hegemónica. Ese diálogo posibilita el enriquecimiento mutuo a través del intercambio de perspectivas, la discusión en torno a los estereotipos releva un espacio en que las diversas identidades son reconocidas y respetadas.

La Agenda 2030 de la Organización Nacional de Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible, hace hincapié en el respeto a los derechos humanos y a la dignidad de las personas, como así también releva aspectos como “la justicia, la igualdad y la no discriminación; donde se respeten las razas, el origen étnico y la diversidad cultural y en el que exista igualdad de oportunidades para que pueda realizarse plenamente el potencial humano” (p.4). Los desafíos a la educación son enormes, puesto que una educación democrática, inclusiva y atenta a la sociedad “requiere de unos contenidos abiertos a la pluralidad, centrados en las personas y que cuestionen los relatos hegemónicos” (Massip y Castellví, 2019, p.139).

Por ello, el abordaje del enfoque de la interseccionalidad en la FID es trascendental y una alternativa para afrontar la diversidad y enfocarnos a la inclusión social, ya que distingue las identidades solapadas, el sistema de opresión y dominación social, como así también los diferentes ejes de identidad que nos hablan de características culturales, sociales y biológicas, sea género, clase socioeconómica, religión, etnia, casta, edad, procedencia, discapacidad, orientación sexual, entre otras diversidades que interaccionan en la configuración de las identidades individuales, y son elementales para el sistema de jerarquías sociales, y creación de injusticias y desigualdades (Massip y Castellví, 2019,p.141).

La interseccionalidad pone en primer plano la lucha contra las desigualdades sociales, son planteamientos que comprenden, entienden, reconocen y visibilizan la multiplicidad de identidades y que son parte de una lógica de relaciones de poder y dominación que socaba las identidades. Por ello, el desafío educativo requiere “descolonizar, desmercantilizar, despatriarcalizar, de manera global y conjunta, para romper con los diferentes mecanismos cruzados de opresión social” (Massip y Castellví, 2019, p.144). Otra 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.

La escuela como promotora 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, lo que exige la construcción social de una identidad cultural y ciudadana respetuosa con la pluralidad de opciones individuales, sin estereotipos sexistas ni culturales.

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.

El currículum 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” (Grundy, 1991, p.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, 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.

José Pablo Feinmann (1998), 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 abrumba, nos envuelve con sus mil tentáculos, no hay posibilidad alguna de crítica. La crítica es, siempre, una ruptura con el orden de lo dado” (p.12), 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 son meros especialistas, sino que su misión va mucho más allá, son y deben 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” (Freire, 2002, p.102). Se debe 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 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” (Diez, 2004). 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. Es un sistema educativo que no da igualdad. En ese sentido, la escuela tiene un rol en la socialización, debe formar a un ciudadano empático, solidario, consciente de su entorno.

Conclusiones

La sociedad actual abarrotada de información y de consumo de cosas con sentido pasajero, momentáneo, “es muy pobre en miradas y voces. No nos mira ni nos habla. Pierde su alteridad” (Han, 2021, p.37). Esos *otros* se diluyen y se sustituyen por el *yo narcisista*, lo que restringe el conocimiento y la pluralidad de identidades. En Chile se han implementado diferentes políticas que no han logrado dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual en contextos cambiantes, ya que la concepción de diversidad en las políticas educativas chilenas es demasiado sesgada y se remonta a grupos delimitados, y como hemos analizado la diversidad es inherente al ser humano desde su biología.

Las diversas temáticas que han impulsado los movimientos sociales en el siglo XXI, interpelan a transformar los imaginarios y representaciones. 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” (Bussoletti, et al., 2011), 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 curriculum 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 en que se implementan evaluaciones de alto impacto como el SIMCE, que debiesen terminarse y apostar por desarrollar más la capacidad de los profesores para involucrarse en investigaciones respecto de la enseñanza y el aprendizaje (Shirley et al., 2013, p.22). Se debe transitar la construcción de imaginarios sociales no dogmáticos, no consumistas, no competitivos. 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 (2007) 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” (p.200). 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, “Escuchar a otro. Quien verdaderamente escucha, presta atención si reservas a otro”(Han, 2021, p.51).

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 practicas 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 esta 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 este 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” (Aranda, 2011, p.311). De esta forma, se transforma la visión de diversidad. Los planteamientos del enfoque interseccional apuntan a ese aspecto, permiten visibilizar la pluralidad de identidades y los mecanismos de dominación. El pensamiento crítico “no sólo permite detectarlo, sino que se proyecta a la acción y la transformación social para poder luchar contra las violencias e invisibilidades, para construir una sociedad mas justa, inclusiva y libre de discriminaciones

y opresiones” (Massip y Castellví, 2019, p.149). Educar “es un acto de resistencia a los modelos dominantes de pensar, decir, hacer y sentir, también es un acto creador que nos transforma, que nos libera de nosotros mismos respecto de cómo pensamos, decimos, hacemos y sentimos” (Skliar y Téllez, 2008, p.143). Los distintos mundos son válidos y valiosos, la diversidad es todo, esta 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 esta 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. Disponible en: https://sid-inico.usal.es/idos/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf Revisado el 20 de enero de 2022.
- 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 (Valdivia)*, 37(2), 301-314, 2011. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200018>
- ARMIJO, M. Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. **Revista Electrónica Educare**, 22(3), 151-176, 2018. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- BARRIO DE LA PUENTE, J. L. Hacia una Educación Inclusiva para todos. **Revista Complutense De Educación**, 20(1), 13 – 31, 2009. 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**, 4(3), 1-15, 2006. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- BUSSOLETTI, D., ESTRADA, Á, & MARISCAL, D. La interculturalidad en América Latina: una categoría en construcción. **RECERCA. Revista De Pensament I Anàlisi**, (11), 11-27, 2011. Recuperado a partir de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/recerca/article/view/221>
- CAMILLONI, A. La formación docente como política pública: consideraciones y debates. **Revista de Educación**, 2(3), 11-27, 2011. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/43

- CONNELL, R. W. **Citizenship, social justice and curriculum**. International Conference on Sociology of Education. Westhill, United Kingdom, 1991.
- CORNEJO, Rodrigo. **Repensar el trabajo docente en el Chile actual: una necesidad para la psicología educacional**. En LEAL, Francisco (coord.) *Temas en Psicología Educacional: contribuciones para la formación de especialidad*. Vol. I: Procesos y actores: claves para el asesoramiento educativo. Buenos Aires: NOVEDUC. Pp. 263-296. 2018.
- DA SILVA, T. Cultura y currículum como prácticas de significación, en **Revista de Estudios del Currículum**, vol. 1, núm. 1, 1998.
- DE SOUSA SANTOS, B. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay: Ediciones Trilce, 2010.
- CHILE. **Decreto N° 490**. Establece Normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes. 1990. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=13743ybuscar%3Dds%2B490%2B1990> Revisado el 20 de enero de 2022
- CHILE. **Decreto N°83**. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. 2015. Disponible en: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf> Revisado el 20 de enero de 2022.
- CHILE. **Decreto Supremo N° 1**. Aprueba reglamento del capítulo II del Título IV de la ley 19.284. 1998. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=120356> Revisado el 20 de enero de 2022.
- CHILE. **Decreto Supremo N°170**. Normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 2009. Disponible en: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf Revisado el 20 de enero de 2022.
- DIEZ, M. Reflexiones en torno a la interculturalidad. **Cuadernos de Antropología Social**, (19),191-213, 2004. [fecha de Consulta 13 de Julio de 2021]. ISSN: 0327-3776. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913911012>
- 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**, 25(1), 1–16, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000100001>
- GIMENO, J. La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. **Aula de Innovación Educativa**, 81, 67-72, 2000.

- GODOY, M; MEZA, M y SALAZAR. **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.
- HAN, B. **No-Cosas. Quiebras del mundo de hoy**. Barcelona: Taurus, 2021.
- CHILE. **Ley 19.284**. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. 1994. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30651&idVersion=2010-02-10> Revisado el 20 de enero de 2022
- CHILE. **Ley 20.422**. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad. 2010. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422> Revisado el 20 de enero de 2022.
- CHILE. **Ley 20.845**. Regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. 2015. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172> Revisado el 20 de enero de 2022.
- 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**, 26, 2018. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- MALDONADO, P. **Por qué tenemos el cerebro en la cabeza**. Santiago: Debate, 2019.
- MASSIP, M. y CASTELLVÍ, J. Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. **Clío. History and History teaching**, 45, 139-154, 2019.
- MATURANA, H. **La objetividad: Un argumento para obligar**. Santiago: Dolmen Ediciones, 1997.
- MATURANA, H. **Desde la biología a la psicología**. Buenos Aires: Lumen, 2006.
- CHILE. 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.
- RAMBLA, X., FERRER, F., TARABINI, A. y VERGER, A. La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales. **Perspectivas**, 38(1), 81-96, 2008.
- Real Academia Española. **Diccionario de la lengua española** (23.a ed.). 2014. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html> Revisado el 20 de enero de 2022.
- SAID, E. **Cultura e imperialismo**. Barcelona: Anagrama, 1996.

- SALAS, R. ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, (29), 155-171, 2003. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100011>
- SHIRLEY, D & FERNÁNDEZ, M. B & OSSA, M & BERGER, A & BORBA, G. La Cuarta Vía de liderazgo y cambio en América Latina: perspectivas en Chile, Colombia y Brasil. **Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**. 50. 5-27, 2013. 10.7764/PEL.50.2.2013.12.
- SKLIAR, C y TÉLLEZ, M. **Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la Diferencia**. Buenos Aires: Noveduc, 2008.
- TEZANOS, A. El Maestro: entre la urdimbre y la trama. **Enfoques pedagógicos**, N° 13, Vol.14, 35-58, 1996.
- TODOROV, T. **Nosotros y los otros**. Madrid: Siglo XXI Editores. 2007.
- TOMAEVSKI, K. Contenido y vigencia del derecho a la educación. **Cuadernos pedagógicos**: Costa Rica, 2002.
- TOMÉ, A. y RAMBLA, X. **Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela**. Barcelona: Síntesis, 2001.
- UNESCO. **Declaración de Incheon y marco de acción**. 2015. Consultado en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es Revisado el 20 de diciembre de 2021.
- VON GLASERSFELD, E. **Despedida de la objetividad**. En PAUL WATZLAWICK ET AL. **El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo**. pp.19-31. Barcelona: Gedisa, 2000.

Autora

Francisca Beroíza Valenzuela

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

Licenciada en Educación y Profesora de Educación General Básica con Mención en Lenguaje, Comunicación y Comprensión del Medio Social por la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Magíster en Historia con Mención en Historia de Chile (USACH). Doctoranda en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Becaria Doctorado Nacional de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Chile (ANID). Líneas de investigación: Diversidad y Educación, Interdisciplinaridad y Educación.