



**TRABAJO ARBITRADO**

[Cierre de edición: 01 de agosto, 2019]

Sección: Artículos de Revisión: Reflexividades

Polyphónicas

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>

[polyphonia@celei.cl](mailto:polyphonia@celei.cl)

ORIGINAL



Vol. 3, Núm. 2, Agosto-Diciembre 2019, págs.153-185

ISSN: 0719-7438

**Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva**  
Publicación científica del Centro de Estudios  
Latinoamericanos de Educación Inclusiva de Chile

Fecha de envío: 30 de mayo, 2018

Fecha primera: 09 de junio, 2018

Fecha segunda revisión: 04 de julio, 2018

Fecha tercera revisión: 23 de agosto, 2018

Fecha de aceptación: 30 de agosto, 2018

Publicación: 15 de agosto, 2019

## Inclusión del Siglo XXI: reflexiones sobre la Educación Inclusiva en Chile y Latinoamérica

**Marco Antonio Navarrete Ávila**

Licenciado en Kinesiología, Universidad Católica del Norte.

Académico de la Universidad de La Serena, Chile.

Candidato a Magister en Educación mención en Gestión Inclusiva,

Universidad Santo Tomás, Chile

E-mail: [mnavarrete@userena.cl](mailto:mnavarrete@userena.cl)



[Orcid.org/0000-0002-3976-226X](https://orcid.org/0000-0002-3976-226X)

### Resumen

La *inclusión* se ha prolongado desde la integración según diversos autores, no considerando su variabilidad en cuanto a las disciplinas y formas involucradas. Se plantea conceptualizar el calificativo *Inclusión* y el paradigma de *Educación Inclusiva*, abordando planteamientos y barreras, revisando estigmas y fetiches de la sociedad ante los sujetos abyectos, para luego redireccionar lo anterior con una visión antropológica, permitiendo emancipar al ser humano como un ser individual y diverso. Finalmente, se propondrán estrategias y fundamentos de la Educación Inclusiva del Siglo XXI. El objetivo de esta investigación es reflexionar y analizar estas

temáticas, a través de una revisión bibliográfica para organizar de forma conceptual, paradigmática y epistemológica *lo inclusivo*, debido al caos y sobrepuesta de estos conceptos. Como líneas de investigación de este trabajo se consideró la epistemología y gramática de la Educación Inclusiva; nuevos fundamentos para una Educación Inclusiva en el siglo XXI; separación de la Educación Especial de la Educación Inclusiva; y producción de ficciones políticas, teóricas y pedagógicas en el actual discurso de la Inclusión. Como criterios de selección de la información se consideró la naturaleza de los contenidos y la actualización de los contenidos. La escasa evidencia científica sobre Inclusión y Educación Inclusiva genera una confusión epistemológica, tergiversando su campo de conocimiento, fetichizando a los sujetos “abyectos” de la educación, lo que no permite solucionar los obstáculos complejos propios de la Educación Inclusiva. Es necesario alcanzar una epistemología transformadora de saberes, modulando el discurso educativo hacia uno más crítico y contemporáneo, afirmando que no existe una Educación Inclusiva Auténtica, debido a las hibridaciones con la Educación Especial, al minúsculo interés de los investigadores en crear fundamentos genuinos de la Inclusión, y a que ello está inserto en un sistema basado en la competencia y en los estándares de calidad.

**Palabras clave:** *inclusión del siglo XXI; educación inclusiva auténtica; prospección educacional; epistemología de educación inclusiva; educación universal.*

## **Inclusion of the 21<sup>st</sup> Century: reflections on Inclusive Education in Chile and Latin America**

### **Abstract**

Inclusion has been prolonged since integration according to various authors, not considering its variability in terms of disciplines and forms involved. It is proposed to conceptualize the qualifying inclusion and the paradigm of inclusive education, addressing approaches and barriers, reviewing stigmas and fetishes of society to abject subjects, and then redirect the above with a vision anthroposophical, allowing the human being to be emancipated as an individual and diverse. Finally, strategies and foundations of inclusive education of the 21<sup>st</sup> century will be proposed. The objective of this research is to reflect and analyses these issues, through a bibliographic review to organize the inclusive conceptually, paradigmatic and epistemologically, due to the chaos and overexposure of the use of these concepts. As research lines were considered the epistemology and grammar of inclusive education; new foundations for inclusive education in the 21<sup>st</sup> century; separation from the special education of inclusive education; and production of political, theoretical and pedagogical fictions in the present discourse of Inclusion. As criteria selection of the information was considered the nature of the contents and the updating of the contents. The scant scientific evidence on Inclusion and Inclusive Education generates an epistemological confusion, distorting its field of knowledge, fetishizing to the “abject” subjects of education, does not allow to solve the complex obstacles inherent to Inclusive Education. It is necessary to reach a transforming epistemology of knowledge, modulating the educational discourse towards a more critical and contemporary one, affirming that there is not an Authentic Inclusive Education, due to the hybridizations with the Special Education, to the miniscule interest of researchers in creating genuine

foundations of the Inclusion, and that this is inserted in a system based on competition and quality standards.

**Keywords:** *inclusion of the 21<sup>st</sup> Century; authentic inclusive education; educational prospecting; epistemology of inclusive education; universal education.*

## Introducción

Inicialmente el concepto de *Inclusión* se ha prolongado como una evolución natural desde el concepto de la integración. Lo que no se considera es su variabilidad y elasticidad en cuanto a las disciplinas y formas epistemológicas a las cuales puede involucrarse. Es así como, se postula la epistemología de la Educación Inclusiva, en palabras de Ocampo (2017a, 2018) como un nuevo paradigma que se revoca no solo a las personas en situación de discapacidad, por las secuelas del error pragmático que existe al confundirla social y metodológicamente con la Educación Especial. Basado en ello, en primer lugar, se replantea una reconceptualización de la palabra Inclusión y paradigma de la Educación Inclusiva, vinculado al transcurso histórico que ha presentado con una crítica a las nociones de estados, conferencias que promueven la inclusión y legislaciones a nivel mundial, con una crítica al capitalismo hegemónico en el cual se está inserto como sociedad, como puede llegar hacia una Educación Inclusiva Auténtica, y como ello se encuadra en una *Inclusión para el futuro*.

En segundo lugar, se ponen en perspectiva los planteamientos y barreras sociológicas de la Educación Inclusiva, constatando el efecto de las categorizaciones y fetiches de la educación (Žižek 1994, citado por Ocampo, 2017b), principalmente alineadas bajo el alero de los conceptos colonizantes, diversidades sexuales y diversidad funcional, el valor de la interseccionalidad en la actualidad (Chrenshaw, 1989) y en como estos estigmas de la educación y sus formas de opresión en los sujetos abyectos la sociedad, tienen vínculos interseccionales de razonamiento y comprensión.

En tercer lugar, se propone volver al inicio de estas temáticas, mirar la Inclusión y la Educación Inclusiva con una visión basada en la naturaleza humana, que postula a redireccionar la educación y la sociedad mediante una visión antroposófica (Steiner, 1912) e integral del ser humano, como parte fundamental de la naturaleza postmoderna de la vida contemporánea, y ello llevarlo al plano educacional.

En cuarto lugar y último, se postulan ciertas estrategias y fundamentos para una Educación Inclusiva del siglo XXI, contraponiendo los conceptos de la Educación Inclusiva Falsificada de la Auténtica, en palabras de Ocampo (2017c), la creación de una epistemología de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2016, 2017c, 2018), las necesidades dentro de la formación docente, y su actual propuesta de desarrollar investigación inclusiva, comprender componentes de la sociedad democrática a través de un discurso crítico de esta realidad, focalizando las energías en el pensamiento educativo postmoderno.

El objetivo de esta investigación es generar una reflexión a través de una revisión bibliográfica actualizada sobre las temáticas de la Educación Inclusiva y el concepto de

Inclusión, y con ello, analizar y organizar de forma conceptual, paradigmática y epistemológica de estos temas, ya que existe caos y sobrepuesta del uso de este concepto. Finalmente, esta reflexión científica aporta en generar una sistematización de *lo inclusivo*, en su forma conceptual como en su forma educativa, como una *Inclusión para el futuro*, producto de una transmutación de todos los conocimientos alcanzados en esta era contemporánea.

## Reconceptualización del calificativo inclusivo<sup>1</sup> y el Paradigma<sup>2</sup> de la Educación Inclusiva

El flujo del tiempo ha sido inequívoco con la evolución conceptual de la sociedad actual, la cultura, y las relaciones interaccionales de todos los participantes de esta. La inclusión, como concepto, y el paradigma de la Educación Inclusiva han sido debatidos y planteados desde diversas visiones, disciplinas, u otra perspectiva de interpretación de estos, incluso, mundialmente existen convenciones, conferencias, leyes que abarcan esta temática según las necesidades de cada grupo societal.

Para comenzar, en palabras de Slee, en *“Lo que hacen los Gobiernos”*, plantea que:

[...] la política y la administración no es sólo lo que los gobiernos imponen para su implementación por un funcionario obediente (...) esta visión es estática e induce a error (...) se pasa por alto el proceso de lucha presente en las complejas relaciones entre el establecimiento de planes políticos, la elaboración de un texto político (una ley, un reglamento, una declaración a los media, un discurso o un folleto descriptivo) y la traducción de este artefacto político a la práctica (implementación) (Slee, 2012, p.137).

Lo que formula una visión sobre un clásico problema societal en cuanto a las legislaciones de cada país, un grupo de personas, muchas veces no expertas en los temas a debatir, dictaminan los parámetros y estructuras por los que la sociedad funciona, y por lo demás, al otro lado de ello, se antepone la práctica o implementación del artefacto político, la que, al ser mal formulada, será en consecuencia mal comprendida e intencionada por los organismos ejecutores y la sociedad como tal. Conjuntamente, recalca que ciertos organismos internacionales, como la OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO y el Fondo Monetario Internacional *“han cosificado de una forma concreta de organización económica y, con ello, el tipo de organización y cultura educativas que produjeron la nueva mano de obra cosmopolita para la economía del conocimiento”* (Slee, 2012a, p.142), dando indicios del capitalismo intrínseco asociado a la educación, fomentando la cosificación de las minorías, para claro, mover políticas económicas a través de las necesidades de la individualidad y las ilusiones sociales.

Parrilla (2002), en su texto *“acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”*, comienza introduciendo la Educación Inclusiva, dando un origen *“desde la negación explícita o tácita del derecho de distintos grupos de personas a la educación (...) hasta la actual situación de incorporación parcial o*

---

<sup>1</sup> Idea tomada de Ocampo (2018).

<sup>2</sup> Según la Real Academia Española (RAE, 2018) corresponde a una teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento.

plena a los distintos niveles del sistema educativo” (p.11), en donde evidentemente se han ido derribando barreras ante algunas minorías sociales. Destaca, además, que “la diversidad se ha entendido tradicionalmente en los sistemas educativos desde una óptica negativa y, por tanto, los esfuerzos se han dirigido a luchar contra ella” (p.14), demostrando un efecto nefasto en los resultados encontrados en la Educación Inclusiva en Latinoamérica, y por sobre todo en Chile, donde la Inclusión se comprende como una bandera de lucha, prácticamente exclusiva de las personas en situación de discapacidad. Por lo demás, la autora recalca un supuesto vínculo entre *calidad* y *equidad* en educación, postulando a que:

[...] la negación de derechos ya adquiridos y la opción por una idea cuestionable de calidad a costa de la equidad nos parece mucho más que discutible. Porque no hay calidad sin equidad (sino una falsa calidad), ni hay equidad sin calidad (sin que la misma cantidad de esfuerzos educativos se dirijan a todos los alumnos) (Parrilla, 2002, p.14).

En donde esclarece un enfoque capitalista vinculado a la educación, pero si se plantea la realidad educativa a nivel mundial, ¿Cómo ha sido en la actualidad la respuesta escolar? Según Fernández-Enguita (1998) la respuesta escolar ha transitado por cuatro fases (Tabla 1). En primer lugar, aparece la respuesta escolar de la *exclusión*, en donde está demuestra una negación del derecho a educarse de las minorías. Luego se propone la respuesta educativa de la *segregación* en donde se reconoce el derecho a la educación diferenciada según grupos apareciendo escuelas graduadas (según clase social), escuelas puente (según grado cultural), escuelas para niñas (según género), y escuelas especiales (según presencia de discapacidad). Desde la década del 50, ocurre la respuesta educativa de la *integración* escolar a través de reformas integradoras, pero no fue hasta la década del 90, ocurre una respuesta de *reestructuración*, en donde se generan las reformas inclusivas, en donde se propone una educación para todos los estudiantes, entonces ¿si desde la década de los 90 se postula a una visión inclusiva sobre la educación a nivel mundial, porque aun, casi tres décadas después, no se logra una Educación Inclusiva Auténtica?

	Clase Social	Gr. Cultural	Género	Discapacidad
<i>Exclusión</i>	No Escolarización	No Escolarización	No escolarización	Infanticidio / Internamiento
<i>Segregación</i>	Escuela Graduada	Escuela Puente	Escuelas Separadas: Niñas	Escuelas Especiales
<i>Integración</i>	Comprehensividad (50-60)	E. Compensatoria E. Multicultural (80)	Coeducación (70)	Integración Educativa (60)
<i>Reestructuración</i>	Educación Inclusiva	Educación Inclusiva (Ed. Intercultural)	Educación Inclusiva	Educación Inclusiva

**Tabla 1:** De la Exclusión a la Inclusión: un camino compartido.

Fuente: Fernández-Enguita (1998, p.152).

Persiguiendo lo anterior, reflexionar sobre Inclusión remite a la consideración de prácticas democráticas (sean de carácter educativas y sociales), en donde ésta significa “participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no solo a pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.” (Parrilla,

2002, p.18), entonces, si existen lineamientos mundiales y con ello se busca garantizar el derecho a la educación ¿en que ha fallado la Educación Inclusiva?

Si bien, Lipsky y Gartner (1996, citado en Parrilla 2002), insisten en que el desafío de las escuelas no se basa solo en adaptarse para incluir ciertos estudiantes, sino que “*que demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos*” (p.18), por lo que la sociedad contemporánea, basada en concepciones equivocadas y tergiversadas sobre inclusión educativa, traduce este reto escolar solo en conceptos de accesibilidad, con mayor énfasis en los con alguna condición de diversidad funcional, invisibilizando la multiplicidad de estudiantes que están excluidos, olvidando con ello la necesidad imperante de una reestructuración global de los establecimientos educativos. Un debate epistemológico del actuar global sobre la Educación Inclusiva plantea lo siguiente:

[...] Si la Educación Inclusiva no es Educación Especial, ¿Qué es? Es una lucha general contra el fracaso y la exclusión. Al comprometernos en esta lucha, encontramos rápidamente datos que ponen de manifiesto una lista cada vez mayor de estudiantes vulnerables que necesitan una ayuda educativa adicional. Los estudiantes aborígenes, los de minorías inmigrantes, los estudiantes cuya lengua materna no es la del currículum, los niños nómadas y los refugiados, los niños y niñas homosexuales y transexuales, los niños de barrios y familias pobres, los niños cuya escolaridad se ha visto por enfermedades crónicas o de larga duración, los que viven geográficamente aislados, los niños discapacitados son todos ellos vulnerables (Slee, 2012, p.181).

Es allí donde este autor explicita la necesidad de los cambios de la Educación Inclusiva, sacándole el estigma de Educación Especial, posicionándola como un paradigma epistemológico enraizado en la lucha social ante los *formatos de poder*, planteadas por Ocampo en el 2017, contra el fracaso educativo y la exclusión de estudiantes, ampliando el rango de minorías a las que atiende. A su vez:

[...] la política de la educación inclusiva es un gran movimiento de reforma, teniendo en cuenta los negocios para determinados grupos e individuos, facilitando un andamiaje para su educación mientras establece la creencia de que la inclusión es asunto de todos (...) la educación inclusiva es clave para la reforma educativa a todos los niveles. Hacen falta una nueva imaginación social y un vocabulario congruente que nos libren de la fortificación de tradiciones y prácticas escolares anticuadas (Slee, 2012b, p.181).

Siendo necesaria la actualización conceptual, paradigmática, epistémica y sociocultural que rodea la palabra *Inclusión* y su expresión educativa. En cuanto al paradigma de la Educación Especial, Thomas y Loxley (2007), vincula “*la confianza en estos conocimientos asegura la reputación de la educación especial como una forma racional y sensible de educar a una parte de la población*” (p.13), y al ser una forma racional y sensible para abarcar una esta parte de la población de estudiantes con alguna discapacidad, ¿cómo se podrá disolver la mixtura de la Educación Inclusivo-Especial, y con ello volver a enfocarla nuevamente en ellos? ¿Cómo se reformula la Educación Especial, y la divorciamos de la Educación Inclusiva? Ante ello, se puede generar la siguiente crítica de la Educación Especial:

[...] los teóricos críticos han señalado que las respuestas a las preguntas sobre “por qué fracasan los niños” pueden hallarse tanto en las estructuras sociales, económicas y políticas de la sociedad como en algo intrínseco de los niños o en “carencias” del niño. Desde el punto de vista del teórico crítico, resulta más sencillo cuestionar el modelo de déficit del niño, que asume que las propiedades intrínsecas de los niños -CI bajo, discapacidad, incapacidad- son totalmente responsables de su fracaso educativo (Tomlinson 1987, p.34, citado en Thomas y Loxley, 2007, p.17).

Continuando con un análisis de esta temática, se infiere que *“la existencia de la educación especial aparece relacionada con el mantenimiento y la reproducción del orden social existente, en beneficio de quienes ya tienen poder y capital cultural”* (Thomas y Loxley, 2007, p.19), asumiendo con ello que el gobierno y su sistema tienen que ver con la reproducción del orden social, y es en este punto donde se comprende la confusión epistemológica entre Educación Inclusiva-Especial, la Educación Especial es de utilidad para trascibir el orden social de un sujeto débil y sin opinión, disminuido ante las políticas públicas, un *sujeto inclusivo* se denomina como un sujeto de caridad, pobreza, y bienaventuranza, siendo relegados a la miseria del sistema capitalista y hegemónico en el cual se está inserto. Asimismo, se puede recalcar:

[...] la pedagogía especial ha contribuido poco a mejorar el aprendizaje: han ayudado poco a comprender por qué fracasan los niños en la escuela. Esto ya es bastante desafortunado de por sí, pero tiene el corolario, aun mas desafortunado, de que la existencia de este tipo de saber presuntamente privilegiado ha persuadido a los docentes de las escuelas ordinarias de todo el mundo de que no tienen conocimientos suficientes o no son lo bastante expertos para ayudar a los niños que tienen dificultades, de que no tienen suficiente dominio técnico o conocimientos teóricos para enseñar a todos los niños (Thomas y Loxley, 2007, p.23).

Y es en lo anterior, donde nuevamente se identifica la confusión teórica de la Educación Inclusivo-Especial, al ser un conocimiento de alto espectro, abarca un sinnúmero de líneas de investigación e intervención, así como de teorización, careciendo de una identidad única en cuanto a las ciencias educativas. Por consiguiente, ambos autores describen que *“la educación especial se ha construido orgullosamente a partir de su “teoría”, aunque la teoría sea una aglomeración de elementos y piezas de los modelos teóricos piagetiano, psicoanalítico, psicométrico y conductual”* (p.38), convirtiéndose en un *Frankenstein* de las teorías educativas, traduciendo de forma errónea su verdadera realidad y oportunidad de acción, *travestizando* la idea de una auténtica inclusión educativa (Ocampo, 2016a, p.21).

Socioculturalmente en Latinoamérica y Chile, el concepto de Inclusión se remite a patologizar y clasificar a los estudiantes con *Necesidades Educativas Especiales*, basado en decretos y normativas. En el caso de Chile, principalmente es el reputado Decreto N°170/2009, el cual es el que establece las normas sobre el funcionamiento de los *Programas de Integración Escolar*, encasillando a nivel nacional quienes son los beneficiarios de las prestaciones catalogadas como *inclusivas*. Esta normativa, cataloga que la calidad la educación debe estar enfocada en la inclusión de estudiantes con estas supuestas necesidades, con un claro enfoque falsificado de Educación Inclusiva. Slee en el 2001, expone que el diagnóstico propio de un estudiante *“desvía la atención de cuestiones más arduas sobre los imperativos excluyentes de los mercados educativos expresados mediante las tablas de clasificación, las puntuaciones en pruebas y las “escuelas deficientes”* (p.137), para

colmo, se ostenta la idea de que los estudiantes además deben ser un número en un mercado exitista y competitivo, forzando a esta supuesta Educación Inclusiva, como una educación de calidad bajo el alero de pruebas estandarizadas (SIMCE<sup>3</sup>, PSU<sup>4</sup>, etcétera) que solo funcionan como eje económico para el funcionamiento de las escuelas.

Ante lo anterior, en primer lugar, todos los niños (jóvenes y adultos si es pertinente) tienen derecho a que se les eduque en un centro regular, en segundo lugar, la categorización no sirve de ayuda personal ni educativa, ya que lo único que ha generado la etiquetación de estudiantes es estigmatizarlos como estudiantes “PIEs”<sup>5</sup>, “SEPs”<sup>6</sup>, o alguna otra etiqueta escolar, sesgándolos dentro de la escuela a los profesionales o programas correspondientes, y en tercer lugar, todos las personas son capaces de aprender, y por ende, se les puede enseñar, o ¿es correcto pensar que todos los estudiantes aprenden de la misma forma? ¿el enfoque inclusivo en la educación fortalece la idea de que todas las personas son capaces de aprender?, he ahí el dilema de este enfoque para el cuerpo docente de los centros educativos, debido a la multiplicidad de estudiantes, gustos, estilos y ritmos de aprendizaje, entre otros factores, requiere que los profesores deben tener las herramientas necesarias para educar a la totalidad del alumnado, ya que todos los estudiantes tienen habilidades y potencialidades individuales para adquirir conocimientos. Es allí donde la escuela:

[...] juega aquí un rol significativo frente a los prejuicios sociales condenatorios y deterministas en relación al futuro de los estudiantes en su tránsito por la escuela. El ingreso a la institución escolar en cada uno de los peldaños de la pirámide escolar es, entonces, un momento de inflexión en las trayectorias educativas porque anticipa límites objetivos y moviliza esperanzas subjetivas (...) complementariamente, el no ingreso, al quedar fuera, también instituye un pronóstico. En cada acto de inclusión o exclusión escolar, los límites objetivos y las esperanzas subjetivas se tensionan en las escuelas democráticas. Es en esta tensión donde el docente individual y colectivo tiene su mayor potencial de transformación (Kaplan, 2006, p.29).

Lo que expone nuevamente al docente y a la escuela como factor primordial en el proceso de incluir a estudiantes, a su vez, como factor promovedor de la exclusión, ya que si este realiza malas prácticas que marcaran la vida de una persona, entonces, ¿es la escuela un nido de inclusión o exclusión?, inexorablemente la respuesta es sí, es un nicho de inclusión y exclusión, a través de las creencias y conocimientos, que si se enfocan de manera positiva o negativa, tendrá efectos directos en la historia de vida y experiencias de estudiantes que se ven afectados por ésta.

Producto de las cosmovisiones entregadas actualmente en las escuelas, Kaplan (2006) indica que *“así escuchamos explicaciones que los propios niños y/o familias construyen frente al fracaso escolar, del tipo: “no nació para esto”, “lo que pasa es que la cabeza no le da””* (p.46) en donde, la violencia simbólica se ejerce a través del poder que tiene un docente o el establecimiento

---

<sup>3</sup> Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) es el sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizajes en Chile.

<sup>4</sup> Prueba de Selección Universitaria (PSU) es una batería de pruebas estandarizadas, cuyo propósito es la selección de postulantes para la continuación de estudios universitarios en Chile.

<sup>5</sup> Referencia coloquial ante un estudiante perteneciente a algún Programa de Integración Escolar (PIE) chileno.

<sup>6</sup> Referencia coloquial ante un estudiante beneficiario de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile.



educacional en sí. Si bien, actualmente la educación encuentra a estudiantes que relegan de los centros educativos, por visiones personales oscuras sobre su participación en las escuelas, donde aparecen ideas como “*soy tonto*”, “*no puedo aprender*”, “*no sé qué hacer en clases*” ¿Cómo modificamos estos pensamientos como *factores activos* en la educación? ¿Cómo modificas la visión personal de un estudiante en cuanto a su rendimiento escolar y su vida cotidiana? Quizás pocos docentes comprenderán que la educación *per se* tiene que ver con enfoques de desarrollo de la *autovalencia* y la *autoestima*, que, si se transforman las palabras con las que se está acostumbrado a desvalorizar a los estudiantes, hacia conceptos positivistas que desarrollen su autoestima, se transformará la perspectiva y disposición del alumnado hacia las clases expuestas, su rendimiento y capacidad de desarrollo integral.

Interminablemente ante las temáticas expuestas, Ocampo (2016b), genera la interrogante de ¿Educación Inclusiva o Educación para Todos?, en la cual comienza planteando que “*la complejidad de problemáticas educativas proponen las reivindicaciones necesarias para una educación más humana y menos excluyentes, en otras palabras, “más esperanzadora”*” (p.20), a lo que adhiere en palabras de Slee (2010, citado en Ocampo, A. 2016b) “*la educación inclusiva debe concebirse como un “proyecto político” y una “lucha ideológica” contra: a) el fracaso social y escolar, b) la indiferencia colectiva que nos condiciona a todos como ciudadanos y c) la mecánica de la exclusión*” (p.20), modificando los paradigmas de una Educación Inclusiva con mixturas de la Educación Especial, transformando su visión hacia una lucha política e ideológica, derribando las barreras que posee el fracaso social y escolar, atacando la indiferencia colectiva que invisibiliza y somete a las minorías, y a su vez visibiliza solo las que les parece una oportunidad de producir dinero, y con ello finalmente, revertir la exclusión como mecanismo de segregación, fomentar la aceptabilidad de la sociedad ante ella misma. A su vez expone que:

[...] la educación inclusiva va como prerrequisito hacia la consolidación de un nuevo orden político, necesita de una arena política y ética que proponga un conjunto de argumentos o presupuestos que faciliten el “diseño social”, “ideológico”, “conceptual”, sobre los esquemas tradicionales del pensar en términos de polarización o dicotomía encontrados en la base de este enfoque (...) la “modernización del discurso” sobre la educación inclusiva en Latinoamérica, representa hoy, un tema transcendental para avanzar en la búsqueda de nuevos fundamentos implicados en la construcción de una pedagogía de la inclusión que responda situacionalmente a los desafíos que el nuevo siglo nos plantea (Ocampo, 2016b, p.21-22).

Se hace referencia a que la región de Latinoamérica está en deuda ante *modernizar el discurso inclusivo*, para lograr vislumbrar e intervenir los desafíos de los estudiantes del nuevo milenio, los cuales tienen un sinnúmero de variables y multiplicidades que catalogan su condición de ser *diversidad*.

En efecto, lo anterior posee una *doble complejidad* (Ocampo, 2016b), en una arista, postula a la carente construcción teórica que supere la minimización constante del enfoque de las diversidades funcionales (Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales) con su vínculo híbrido hacia la Educación Especial, y en otra arista, impulsa la contradicción que existe al prestar servicios educativos y sociales. Al mismo tiempo, indica que “*la deconstrucción y la modernización del discurso imperante de la educación inclusiva, debe gestarse “en” y “desde” el campo de lo “político”, pues la implica un cambio retórico desde la integración a la inclusión*” (Ocampo, 2016<sup>a</sup>, p.23),

pero ¿Cuánto tiempo más deberá estar mutando la sociedad y la educación contemporánea hacia la Inclusión Auténtica? ¿existe ese cambio *retórico*? Este autor ha sido enfático en que existe:

[...] la necesidad de revisar la fundamentación vigente con el objeto de ir construyendo un marco teórico más oportuno a las grandes transformaciones sociales que hoy apuestan por un nuevo entramado social, cultural y político. Es de gran relevancia comprender que la educación inclusiva no abraza solo una reforma fundacional que toca todos los campos de la ciencia educativa a inicios del nuevo milenio, sino que es un proyecto reformista con marcado carácter político en sus desafíos fundacionales (...) la inclusión es ante todo un requisito fundamental para garantizar una educación democrática que responda a la emergencia de nuevas formas de ciudadanía (Ocampo, 2016b, p.23).

En función de los nuevos argumentos *inclusivos* se ha dado inicio a un contiguo de cambios significativos (en palabras de Ocampo, 2016b), que reenfochan la inclusión hacia un concepto de ética del encuentro y a la totalidad. Lo cual propone a esta visión resignificar la sociedad ante la *violencia estructural*<sup>7</sup>. A su vez, Kaplan (2006, citado en Ocampo, 2016b) explica que, para comprender el potencial de lo *inclusivo* como un sistema de eliminación del neoliberalismo de la educación en la actualidad, lo que no es más que reflexionar sobre el cómo las instituciones educativas presentan mecanismos de resistencias y relegamientos, y como eso afecta al ciudadano que busca incluirse en un sistema educativo que lo empuja hacia la exclusión.

En cuanto a estos lineamientos, queda claro que, para modernizar la Educación Inclusiva y su discurso, con énfasis hacia un discurso crítico, se requiere transformar la educación desde sus orígenes, pero aun así, hay que enfocar estas transformaciones con una mirada desde afuera del sistema educativo, incluso fuera de lo macro-educativo, ya que si no, si se interviene desde dentro de las escuelas, solo se replicarán ideas que ya están ejecutadas, como ocurre en la actualidad con la confusión de la Educación Especial-Inclusiva.

Este cambio de discurso ante la educación corresponde a la reconstrucción de la Educación Inclusiva, la que se logrará solo si su potencial depende de la capacidad de:

[...] construir las bases de una nueva sociedad y de una nueva pedagogía. Lo esencial es entender la inclusión como un motor de transformaciones profundas y necesarias sobre problemas tradicionales que se impregnan como fisuras históricas para Latinoamérica (...) la educación inclusiva no es otra cosa que la posibilidad de crear y co-construir una educación coherente con la complejidad del tiempo actual, apostando por nuevos modelos y formatos educativos (...) el desafío es soñar, crear, construir un nuevo enfoque educativo y unas prácticas educativas más humanizadoras para sus docentes y estudiante, que fusione la complejidad de sus identidades en permanente construcción (Ocampo, 2015, citado en Ocampo, 2016b, p.27).

---

<sup>7</sup> En palabras de La Parra-Casado, D. y Tortosa, J.M. (2003, p.1) el término violencia estructural es aplicable en aquellas situaciones en las que se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas (supervivencia, bienestar, identidad o libertad) como resultado de los procesos de estratificación social, es decir, sin necesidad de formas de violencia directa. Se remite a la existencia de un conflicto entre dos o más grupos de una sociedad (normalmente caracterizados en términos de género, etnia, clase nacionalidad, edad u otros).

Reiterando ideas anteriores, es significativo replantear, que los fundamentos tradicionales de una pedagogía de la Inclusión en Latinoamérica *“ha sido desarrollada a la luz de la imposición de un modelo tradicional de Educación Especial, limitando la búsqueda de nuevos fundamentos para abordar la complejidad de educar a identidades dinámicas en tiempos complejos”* (Ocampo, 2016b, p.28), siendo constante la redundancia de esa idea en la investigación, denunciando también que es clave construir esta pedagogía de la inclusión con una nueva visión de cómo se aprende, que entregue mayor comprensión a la naturaleza de los aprendizajes, y aborde otras vías para el desarrollo del potencial humano en el alumnado, siendo ello una *“situación que exige la erradicación de los discursos clínicos tan arraigados en las prácticas educativas. En otras palabras, una educación coherente con los desafíos iniciales del nuevo siglo”* (p.28), reafirmando que es imperante el cambio de los discursos clínicos dentro de las escuelas, revalorizando los paradigmas educativos por sobre la constante medicalización de la educación.

Contextualizando lo que es Inclusión, en palabras de Ocampo (2016b), esta corresponde a la creación de un nuevo orden ético y político que debe consolidarse en base a un *“proyecto histórico-cultural que no solo legitime a todos los ciudadanos en el acceso y participación efectiva del derecho en la educación, sino que más bien, nos legitime en los demás derechos sociales y ciudadanos (salud, trabajo, etc.)”* (p.29), mientras que Marshall (1998, citado en Ocampo 2016b, p.29), indica que *“la inclusión implica la creación de un nuevo concepto de democracia, de ciudadanía y de ciudadano, forjados bajo un clima de co-responsabilidad y co-creación”*, por lo que, en el nuevo milenio está surgiendo la reivindicación del concepto de Inclusión como tal, posicionándolo como un paradigma de orden ético y político, vinculado al uso de la democracia y de la ciudadanía, replanteando sus miradas y enfoques, floreciendo como *Inclusión del Siglo XXI*.

Antes de la posmodernidad, que se nos impone como una mirada integral de la evolución natural de la sociedad, las bases del discurso de la modernidad han cosificado o tergiversado el concepto de diversidad como un *“resultado de una estructuración colectiva situado de contextos específicos: discapacidad, diversidad sexual, estudiantes con necesidades educativas especiales, ciudadanos en situación de pobreza y vulnerabilidad social, ciudadanos procedentes de otras razas, culturas y etnias, y estudiantes en situación de inmigración”* (Ocampo, 2016b, p.30), exhibiendo un estancamiento de la Inclusión en la actualidad, considerando que el discurso de la modernidad aún generan efectos en la educación actual.

En vínculo de lo anterior, Dhalberg *et al.* (2005), expone una contrastación de la visión de una *educación moderna* y de una *educación postmoderna*. En primer lugar, postulan a que un elemento central de la educación moderna es que *“[...] la concepción del mundo como algo cognoscible y ordenado y del individuo como sujeto autónomo estable y centrado”* (p.40), situando al estudiante como un elemento universal, que no tiene variables que lo modifiquen y diversifiquen como un ser único. En segundo lugar, indican que la visión de la postmodernidad *“[...] reconoce la incertidumbre, la complejidad, la diversidad, la ausencia de linealidad, la subjetividad, la multiplicidad de perspectivas y las particularidades temporales y espaciales (...) ofrece oportunidades para apreciar la diversidad social e individual como fuente de adaptación creativa”* (p.45), donde además manifiestan *“desde una perspectiva posmoderna, no existe el conocimiento absoluto ni una realidad igualmente absoluta que espere “abí fuera” a ser descubierta”* (p.45).

Sin embargo, ¿la educación chilena está en basada en un enfoque postmoderno?, algunos autores adoptan la perspectiva de que, más que en la posmodernidad, vivimos en un periodo de modernidad *tardía* o *reflexiva* (Beck, 1992; Giddens, 1990,1991, citado en Dhalberg *et al.*, 2005), siendo interesante aceptar como sociedad cual es que la complejidad de evolucionar hacia nuevos paradigmas, y aceptar la diversidad, con su riqueza y modos únicos en su forma, por lo que, se mantiene una educación con enfoque de *modernidad*, y con considerable optimismo, se situaría en una *modernidad tardía* o *reflexiva*.

Tras observar el desarrollo evolutivo e intelectual de la Inclusión y la Educación Inclusiva como tal, como sociedad capitalista y hegemónica aún se encuentran barreras en la concepción del concepto de lo *inclusivo* y sus implicancias como *inclusividad*. Por ello, es pertinente proponer históricamente una reconstrucción de la palabra Inclusión, y con ello del paradigma de la Educación Inclusiva, transmutándolo en una epistemología que abarque más zonas de conocimiento, logrando llegar hacia la Educación Inclusiva Auténtica, lo que sería una *Inclusión del Siglo XXI*, como un todo, una globalidad de nuevos aprendizajes y visiones en una sociedad con aspiraciones postmodernas.

## **Planteamientos y Barreras contemporáneas de la Educación Inclusiva**

La sociedad postmoderna del siglo XXI, plantea una Educación Inclusiva idílica y para todas las personas, con fundamentos políticos y sociológicos de anti-discriminación, de anti-exclusión, y otros planteamientos diversificadores de la sociedad. Sin embargo, ante la vorágine de conceptos y modificaciones temporales de los planteamientos inclusivos, nace la interrogante personal ¿Qué tan inclusiva es la sociedad en la actualidad? ¿Qué hago “yo” como ciudadano para fomentar una cultura inclusiva?

En primer lugar, en educación uno de los estigmas habituales en las escuelas corresponde a las renombradas *Necesidades Educativas Especiales*, las que, en Chile, son utilizadas por los Programas de Integración Escolar *categorizando* a los estudiantes de Educación Regular y/o Educación Especial. Se puede constatar que:

[...] el término “necesidades educativas especiales” apareció en la Ley de Educación inglesa de 1981. Al mismo tiempo que se asumía esta terminología, se proponía un cambio de la forma de escolarizar a los niños y niñas discapacitados/as: se les iba a integrar no solo en los colegios ordinarios, sino también en las aulas ordinarias (...) la nueva terminología, pues, auguraba posibles cambios en la ideología, en el concepto de discapacidad, en el tratamiento de la misma, en la política educativa y social dirigida a este sector de la sociedad (...) entonces ¿el cambio de denominación alberga una modificación de las realidades sociales y culturales o es una estrategia para tapar la continuidad de una política social más bien escasa en materia de discapacidad? (Jiménez, 2001, p.169-171).

Esta investigadora buscó la realidad oculta tras esta clásica cuña de la educación a nivel mundial, no obstante, encontró el fin propio de este término, que es generar una etiqueta *especial* y social a estudiantes que les cuesta aprender. Según Molina (2001, citado en Jiménez

2001 p.121), en la historia de la Educación Especial “*ha sido habitual la búsqueda de terminologías nuevas para ocultar los olvidos de la política social o para enmascarar reajustes de presupuesto que suponen una disminución de las partidas destinadas a ciertos ámbitos de la realidad social*”, enlazando reiteradamente la educación y su funcionamiento con los presupuestos gubernamentales de sus políticas. Entonces, lo que se pretende en último término con esta *Inclusión*:

[...] es la “normalización” de unos alumnos considerados como “diferentes”; es decir, convertir lo “anormal” en “normal”. Entonces ¿todos los demás alumnos acceden sin dificultades a las enseñanzas del currículo? Si fuera así, el fracaso escolar solo se debería dar en alumnos con discapacidad (...) ¿Por qué tienen todos los alumnos que estar cortados por el mismo patrón y parecerse a esa media “fantasma” como si todos fueran clones? (Jiménez, 2001, p171).

Se entiende entonces, que la educación modernista busca etiquetar y minimizar la individualidad a un sujeto universal, pero que tan efectivo es la categorización y estigmatización de los estudiantes para educar, por lo que se indaga ¿la dificultad de aprendizaje está en los estudiantes, en los docentes o en el sistema educativo en que se está inserto? ¿a quién busca responsabilizar el sistema capitalista de la educación estigmatizadora? Inagotablemente, se suele culpar al estudiante, por su bajo rendimiento, y al docente, por su baja habilidad para educar, ambos actores de la educación están en una inquebrantable norma o evaluación de expertos de la educación, menoscabando su reputación y su habilidad de crecer o desarrollarse, pero ¿quién se atrevería a responsabilizar al sistema educativo? En un país que se autodenomina capitalista y por ende hegemónico como ocurre en Chile, solo se responsabiliza a los actores más débiles de la educación, lo considerado como micro-educativo, siendo en realidad, que debe cambiar lo macro-educativo y lo macro-societal, invirtiendo sus recursos en actualizarse y dar respuestas concretas a las diversidades de sus *minorías*.

En su crítica, Jiménez se pregunta “¿Por qué se vuelve a diferenciar cuando lo que se dice que se pretende es la integración y la normalización?”, ante ello expone lo siguiente:

[...] existen indicios de que, debido a las presiones económicas, en vez de invertir en la provisión de apoyo al aprendizaje para cualquier niño con alguna dificultad (...) las autoridades solo parecían estar dispuestas a una financiación preferente para los niños concretos que dispusieran de una Declaración de Necesidad, con lo que se ensanchaba la brecha entre quienes tenían asignados recursos adicionales y quienes carecían de ellos (Ridell, 1998, p.113-114, citado en Jiménez 2001, p.72).

En aquel momento, se esclarece que la brecha entre estudiantes con necesidades educativas diagnosticadas, en comparación con otro que no lo es, cabe un estigma capitalista de recursos adicionales, limitando la educación a un sistema de diagnósticos clínicos para potenciarse, para poder sobrevivir ante las demandas económicas de una educación de calidad hacia los poderes del estado y sus representantes. Además, estos beneficios presuponen que el problema de las personas en situación de discapacidad está en ellos mismos, en sus bases biológicas de la supuesta *diversidad funcional*, ya que el sistema educativo acomete que, si no se acomodan a lo que hay, requiere de asistencias para modificarlos.

Ante el enfoque de las diversidades funcionales en educación, Hahn (1986, citado por Barton, 1998, p.128, citado por Jiménez 2001, p.172) afirma que la discapacidad germina del “[...] fracaso de un entorno social estructurado a la hora de ajustarse a las necesidades y a las aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que la incapacidad de los individuos discapacitados para adoptarse a las exigencias de la sociedad”, destacando la transposición del enfoque de la persona discapacitada hacia una sociedad discapacitada, que no logra comprender a la totalidad de su sociedad como un todo, en donde:

[...] en efecto, este es y ha sido siempre el gran problema de nuestra sociedad se pretende que todas las personas se adapten a lo establecido por unos pocos como única opción posible, es decir al modelo neoliberal y capitalista de la sociedad. Los grupos sociales que no se adapten están condenados a la marginación y a la exclusión (Jiménez, 201, p.172).

Asimismo, Connell (1997, citado en Jiménez 2001, p.173) adhiere que “en la escuela se construye y se legitima la desigualdad, la selección, la exclusión, y se prepara a la gente del futuro para el sistema productivo tal y como está organizado en la sociedad”, insistiendo en la réplica inquebrantable del sistema en el cual se está inserta la educación modernista. Como se mencionó al iniciar esta sección, las Necesidades Educativas Especiales han sido la herramienta educativa con la cual se han catalogado y estigmatizado a los estudiantes, en torno a ello, donde se puede afirmar que:

[...] la nueva terminología traduce en normalización la exclusión y la desigualdad (...) el auténtico significado del término de las necesidades educativas especiales es inculcar la resignación ante la falta de oportunidades para competir por sus propios derechos y conformismo ante las situaciones de fracaso, asegurando así la supervivencia de un sistema injusto con la mayoría que compone las minorías, y beneficioso para la minoría que posee la mayoría del poder y del dinero (...) si no se modifican las estructuras sociales (y, en consecuencia, las políticas sociales), todo se queda en un bonito “limpiado de fachada” (...) las personas discapacitadas (además de muchos otros grupos marginados) viven dentro de una sociedad cuyos valores políticos, intelectuales, culturales, etc. son valores sobre los que ellos no han opinado, no se les ha tenido en cuenta, sino que se les han impuesto (Jiménez, 2011, p.173).

Ante lo anterior, aparece una idea interesante sobre las minorías ¿Qué tanto opinan ellos mismos sobre la legislación que los afecta a ellos *per se*? ¿La sociedad logra escuchar estos sentires? Para concluir con sus planteamientos, indica que “*hay que dejar de mirar la discapacidad desde el punto de vista de las dificultades que tienen los discapacitados y empezar a mirarla desde el punto de vista de los derechos de las personas y de las limitaciones del sistema*” (Jiménez, 2011, p.175). Es importante entonces, analizar no solo a las personas con diversidades funcionales dentro del ámbito de la Educación Inclusiva postmoderna, ya que, si solo se enfoca en ellas se posicionaría la visión de la Educación Especial o de la Educación Inclusiva *modernista*.

En segundo lugar, cabe destacar la constante fetichización cultural hacia los *sujetos abyectos*, en donde, los *fetiches* de la Educación Inclusiva son:

[...] representados por todos aquellos elementos que se veneran de forma excesiva y logran una alta eficacia discursiva, centrándose en los principales reduccionismos políticos articulados por la inclusión, al tiempo que, vuelven a

imponer, bajo la condición/situación de vulnerabilidad, nuevas lógicas de producción camufladas de anormalidad y esencialismo, ahora, mediadas y constituidas bajo criterios de representación sociopolíticos que reinstalan sistemas de razonamientos de tipo dicotómicos (Žižek, 1994, citado por Ocampo, 2017b, p.102).

Ante lo anterior, se reestructuran estos fetiches en la Educación Inclusiva en tres niveles primordiales, principalmente ante las diversidades funcionales (concepto de *discapacidad* que neutraliza, cosifica, reduce, limita, ridiculiza), los códigos coloniales (mujer, origen étnico, raza, otro, negro, indio, pobre) y las diversidades sexuales (multiplicidad, identidades sexuales, genero, lo *queer*), siendo estos tres los magnos de la exclusión, sin embargo, existen aún más líneas de *fetichización* en la educación. Por lo que se hace esencial el replantear el léxico usado en la Educación Inclusiva postmoderna, aprender y comprender que el uso de palabras genera ciertas condiciones, y si se sigue estipulando fetiches y estigmas a los estudiantes, se provocará en ellos una supuesta *situación* en cuanto a las palabras que se usan para oprimirlos. Para continuar Ocampo (2017b), arremete con que la ideología hegemónica presente en la sociedad *“fija patrones de interpretación, ejemplo de ello, es la imposición de la Educación Especial para hablar de inclusión, establece una interpretación desde la ausencia de reciprocidad que, débilmente interroga la producción de relaciones estructurales donde el fenómeno acontece”* (p.148), lo que hace un llamado a cuestionar el lenguaje inclusivo auténtico, al disociarlo de la Educación Especial de manera definitiva.

En tercer lugar, otro factor a destacar es la *interseccionalidad* que se hace presente al explorar la Educación Inclusiva. Vigoya (2016), realza que *“la interseccionalidad se ha convertido en la expresión utilizada para designar la perspectiva teórica y metodológica que busca dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder”* (p.2), pero ¿Cómo este concepto se vincula a la Educación Inclusiva Postmoderna y Auténtica?

El concepto mismo de interseccionalidad fue acuñado en 1989 por la abogada afroestadounidense Kimberlé Crenshaw en el marco de la discusión de un caso concreto legal, con el objetivo de hacer evidente la invisibilidad jurídica de las múltiples dimensiones de opresión experimentadas por las trabajadoras negras de la compañía estadounidense General Motors (Vigoya, 2016, p.5), por lo que *“la aplicación de la interseccionalidad ha sido y continúa siendo contextual y prácticas, y que su pretensión nunca fue crear una teoría de la opresión general, sino un concepto de uso práctico para analizar omisiones jurídicas y desigualdades concretas”* (Vigoya, 2016, p.5), siendo ello un parámetro conceptual de análisis de la Educación Inclusiva, debido a las constantes omisiones jurídicas y desigualdades concretas que se presentan en el mundo de la educación a nivel transversal.

A lo que la autora adhiere *“los análisis interseccionales permiten y propician una reflexión permanente sobre la tendencia que tiene cualquier discurso emancipador a adoptar una posición hegemónica y a engendrar siempre un campo de saber-poder que comporta exclusiones y cosas no dichas o disimuladas”* (Vigoya, 2016, p.14), siendo ello una herramienta de análisis para visibilizar las múltiples barreras que presenta una persona excluida de la educación.

Entonces, con ello se infiere una gran cantidad de categorías interseccionales que se pueden presentar en un entorno postmoderno, revolucionario y reflexivo, que no ve al ser humano como un ser repetible, llevándolo a un plano más único, un plano de análisis inclusivo sobre las barreras sociológicas, culturales, económicas y paradigmáticas que existen en la contemporaneidad. Es por lo anterior, que un análisis de este tipo hace un llamado a

comprender la cantidad de *intersecciones* con la cual la sociedad oprime a los sujetos (clase social, género, sexualidades no-normativas, etnia, edad, localidad dentro de las naciones, etcétera) para así comprender como estos se refuerzan ante los más excluidos de la sociedad. Sumado a ello, se puede meditar de que no todos poseen las mismas opresiones/privilegios en todos los contextos culturales o sociales, considerando a su vez, el lugar del mundo del que se pertenece, realizando la concepción *eurocentrista* de las discriminaciones sociales (la validación de una supremacía que se puede considerar como los *sujetos blancos* y *superiores* económica, política y culturalmente). Lo anterior, invita a analizar a los sujetos de la sociedad como identidades complejas y conectadas, por las diversas intersecciones, recalcando que este análisis no solo se debe enfocar en la *zona de abyección social*, si no en todas las personas que puedan ser transgredidas por los parámetros socioculturales y los formatos del poder del capitalismo, colonialismo e imperialismo y su hegemonía.

Cabe destacar entonces, que la interseccionalidad se presenta como una herramienta de análisis social, que capta intersecciones a las cuales están expuestas las personas, ya que, analítica y metodológicamente permite identificar que variables afectan a las personas en cuanto a sus *necesidades inclusivas* (edad, cualidades físicas, etnia, genero, raza, diversidades sexuales, etcétera), y como estas se ven afectas por los formatos del poder.

Al concluir esta sección, el paradigma de la Inclusión y su epistemología, provocada por la Educación Inclusiva, como un medio de transformación social, se da cuenta de las barreras sociológicas y sus planteamientos en la comunidad hegemónica en el cual está inserto. El constante uso de etiquetas, como lo son las *Necesidades Educativas Especiales* en educación, la inherente fetichización de la sociedad, como vehículo discriminador de las minorías (categorías colonizadoras, diversidades sexuales, diversidades funcionales, entre otras), y el análisis interseccional, como base feminista de una crítica social dada por Chrenshaw, son variables indiscutibles a reflexionar en la *Inclusión del Siglo XXI*, como eje transformador de la sociedad, para su análisis y sensibilización de las sociedades.

## **Una visión antropológica e integral del ser humano del Siglo XXI**

La postmodernidad cae sobre esta era contemporánea como una línea de transmutación de la visión que se percibe sobre el ser humano y su individualidad-universalidad, su dualidad frente al ser diferente, único, irreplicable y diverso, ¿cómo se traicionó esta cualidad inherente del ser humano con el capitalismo hegemónico de la sociedad actual? La respuesta se basa en el bombardeo de información interminable que mantiene a las personas dentro de un sistema que olvida “*el tiempo de uno mismo*”, un sistema individualista en el que las coaliciones y etiquetas marginan a la sociedad. Y a su vez, ¿Cómo este sistema olvido que el aprendizaje de una persona es único basado en sus características y multiplicidades? ¿en qué momento las escuelas se tornaron máquinas de hacer *ciudadanos prototipo*?

Hace más de un siglo, Steiner (1912) postuló a que “*la época actual pone en duda mucho de lo que hemos heredado de nuestros antepasados. Por eso nos acosa con tantos “problemas de actualidad” y tantas “exigencias”. ¡cuantas “cuestiones” pululan en el mundo de hoy!*” (p.2), indicando la pluralidad de realidades que existen en los problemas educativos, y de forma global, recalcando la postura de ese bombardeo de “*cuestiones*” que se tornan ante la sociedad. Sumado a ello, explica que “[...]”



es necesario penetrar en la naturaleza oculta del hombre, a lo que nuestra época siente muy poca inclinación” (p.3), pero si se analiza ¿Cuál es la naturaleza oculta del ser humano? ¿Cómo esa naturaleza salvará y generará lineamientos de la *Inclusión del Siglo XXI*? Este autor reconoce cuatro miembros constitutivos de la naturaleza humana (Tabla 2).

Basado en las reflexiones antroposóficas de Steiner, estos cuatro miembros constitutivos de la naturaleza humana son esenciales para comprender como entregar educación a los estudiantes de la época contemporánea. Uno de los elementos importantes de la Educación Inclusiva es comprender al individuo como un ser único, diferente y diverso, considerando a su vez sus motivaciones e instintos, logrando aquello es que se podrá generar estrategias para dar educación para todos los estudiantes de un aula, generando metodologías, didácticas, prácticas y evaluaciones acordes a las necesidades de cada estudiante. Si un docente del siglo XXI, considera más allá de un sujeto físico, e integra el *cuerpo etéreo*, *cuerpo astral* y el *sustrato del yo*, comprenderá que la educación pasa por lograr ser *significativa* para generar conocimientos y aprendizajes acordes a cada población, pero ¿Cómo estimular a los futuros docentes con esta visión más alejada de lo científico?

A raíz de lo anterior, postula a que “el educador ha de trabajar sobre estos cuatro miembros de la naturaleza humana, lo que implica el previo conocimiento de la índole de cada uno de ellos” (Steiner, 1912, p.9), lo que lleva a pensar sobre como las ideas reformadoras de la Educación Inclusiva pueden trascender en los estudiantes, y como el paradigma de la *Inclusión del Siglo XXI* calará en el cambio de la forma de razonar de las personas sobre inclusión. Se debe considerar que “las diversas ideas reformadoras de nuestra época solo podrán resultar fecundas y prácticas, si se basan en esa profunda investigación de la vida humana (...)” (Steiner, 1912, p.3), volviendo a repensar sobre que la raíz de los cambios epistemológicos y paradigmáticos germinarán solo si se comprende como el ser humano, con todo lo que implica su naturaleza inherente.

Miembros Constitutivos de la Naturaleza Humana	Descripción de la Corriente
<i>Cuerpo Físico</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parte del hombre accesible a la observación sensoria y la concepción materialista de la vida, la única integra.</li> <li>- Este cuerpo está sujeto a las mismas leyes que rigen toda vida material y está integrado por las mismas sustancias y energías que todo el resto del llamado mundo inanimado.</li> </ul>
<i>Cuerpo Etéreo o Biofórico</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ciencia espiritual reconoce en el hombre el cuerpo biofórico, lo asocia al concepto de <i>fuerza vital</i>.</li> <li>- Es el constructor y artífice del cuerpo físico, su morador y arquitecto.</li> <li>- Corresponde a una estructura energética: son fuerzas activas, no es materia.</li> </ul>
<i>Cuerpo Astral o Sensible</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corresponde al vehículo del dolor y placer, del instinto, deseo, pasión, etc., de todo lo cual carecen las criaturas que solo poseen los cuerpos físico y etéreo.</li> <li>- Es una estructura integrada por imágenes dotadas de movimiento interior, luz y color.</li> </ul>
<i>El Sustrato Del Yo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El vocablo “yo” solo sirve para distinguir a uno mismo; y nunca podrá llegar a mi oído como designación de mi persona.</li> <li>- El destacarse a uno mismo como “yo” crea un mundo en sí mismo.</li> <li>- Este sustrato es la expresión del alma superior y, por poseerlo, el hombre es la cúspide de la creación.</li> </ul>

## Artículos de Investigación. Polyphónías Topológicas

*Inclusión del Siglo XXI: reflexiones sobre la Educación Inclusiva en Chile y Latinoamérica.*

Navarrete Ávila, M.

Vol. 3, Núm.2, págs.153-185 / ISSN: 0719-7438

<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>

	- Si el hombre entra en una disciplina superior, valiéndose del poder original de su propio “yo”, logrará actuar conscientemente en la transformación de cada una de sus costumbres, de su temperamento, de su carácter, de su memoria, etc.
--	--

**Tabla 2:** Cuatro miembros constitutivos de la naturaleza humana.

Fuente: Elaboración propia basado en Steiner (1912).

Es por ello, que se debe buscar re-humanizar la educación desde un punto de vista antroposófico que vislumbre la *naturaleza oculta del humano*, así la *Inclusión del Siglo XXI* a través de la Educación Inclusiva Auténtica cambiará paradigmas, soñando en transmutar la cultura y la educación sobre las diferencias únicas de cada persona, se debe volver a lo nuclear de esta última, revocar a su vocación, a su intención. La *Inclusión del Siglo XXI*, como una forma contemporánea y postmodernista de percibir la Inclusión y la Educación Inclusiva, se debe estipular como una epistemología intencionada en la conciencia revolucionaria de esta como un *todo* en la sociedad, o bien ¿la Inclusión solo está condicionada para los prototipos de minorías que se muestran en los medios comunicacionales? ¿la Inclusión solo está sujeta a personas en situación de discapacidad? ¿realmente los catalogados como discapacitados, son discapacitados? ¿realmente los heterosexuales y/o la heteronormatividad corresponden a la *mayoría* de la sociedad? ¿no son las minorías una totalidad que subvierte a la supuesta *mayoría*? todas esas interrogantes sobre algunas realidades y su inclusividad son variables subjetivas de las propuestas dadas en nuestra cultura y sociedad, este reinicio debe originarse desde una evaluación de lo que somos como seres humanos, antes de caracterizar, categorizar o catalogar etiquetas que dividen ideológicamente a la sociedad.

Cuantas veces las barreras educativas como las formaciones cristianas o excelencias académicas, han sesgado a estudiantes en múltiples establecimientos educativos. Los ingresos de las nuevas escuelas y formas educativas de los distintos niveles asociados al enfoque postmoderno de la Inclusión sería replantear un modelo de ver la vida universalmente, asociado al *amor* al otro, sin discriminar sus bases temporales e históricas individuales, que el ser humano no tenga nombre, ni rostro, ni estelas concretas de diferenciación social ante el *ser* una minoría. El cambio del léxico y del uso de los conceptos o terminologías asociadas a la Educación Inclusiva es una de sus herramientas más potentes, como generador de realidades, cuantas veces se usan conjeturas como “*habla como hombre*”, “*los niños no lloran*”, “*eso no es de niñas*”, “*ese niño es mongolo*”, “*no te acerques a ese negro, a ese pobre*”, entre una infinidad más, definen una sociedad basada en el capitalismo, en el sexismo y su heteronorma, en los discursos minusvalizantes y colonizantes, por lo que ¿tan difícil es aceptar al *otro* sin premoniciones culturales que lo afecten? ¿que lo categoricen como algo inferior?

A modo de cierre de esta sección, al volver al inicio de estas temáticas, con una mirada desde la *Inclusión del Siglo XXI*, como una nueva forma de percibir la Inclusión y la Educación Inclusiva, se debe redireccionar la educación *per se* y la sociedad, humanizándola, desde una visión antroposófica e integral del ser humano, reconsiderándolo como ser diverso y dueño de su diversidad, respetando las diferencias entre sus pares, cambiando lo estipulado por la sociedad hegemónica, evitando disminuir y despreciar la pluralidad y la multiplicidad de estudiantes que existen en la escuelas, revalorizándolos, sorprendiéndose de su habilidad natural como persona de aprender y comprender el mundo en el que está incrustado. Que la

nueva epistemología esté intencionada en la conciencia revolucionaria de la Inclusión, como un todo, como un *derecho transversal* en la sociedad contemporánea.

## Estrategias y fundamentos para una educación inclusiva auténtica

Siendo actualmente la segunda década del siglo XXI, la educación ha transitado por diferentes paradigmas transformando la sociedad desde su base a través del tiempo, transmutando la cultura por completo. Sin embargo, la educación contemporánea se encuentra en un estancamiento ideológico que confunde la Educación Especial como Educación Inclusiva, tergiversando su real función e impacto social. Ocampo en el extracto *“la producción de ficciones ideológicas en la formación de maestros para la educación inclusiva”* (2017d, p.1-4), expone los lineamientos del discurso crítico y acrítrico en torno a las percepciones de la educación.

Desde el sentido del concepto de Educación Inclusiva, el discurso acrítrico de ésta, en palabras de Ocampo, se basa *“en propuestas que no promocionan cambios y soluciones efectivas y reales para reducir la exclusión, la opresión y la desventaja social y cultural (...) las bases teóricas y metodológicas prefabricadas no logran dictaminar acerca de la inclusión, solo la enuncian”*, mientras que, una visión desde el discurso crítico, implica una *“modernización de las bases teóricas y metodológicas de la temática, generan argumentos para politizar el tema y avanzar hacia la intervención situada y progresiva de las problemáticas estructurales que afectan la educación”*, donde plantea el propósito de proponer cuestionamientos sobre el qué, el cómo y el para qué de la Inclusión, cuestionando sus bases teóricas y metodológicas, y además *“promueve el cuestionamiento de la realidad y direcciona sus esfuerzos hacia la transformación radical de la educación y de la sociedad”*. Ambas variantes del discurso se contraponen en cuanto al sentido del concepto Inclusión, pero actualmente los sistemas educativos de Chile y Latinoamérica ¿en dónde se encuentran? ¿presentan discursos críticos o acrítricos?

Ante ello, hay que plantear que como existe un estancamiento de la visión de Educación Inclusiva en la región de Latinoamérica, los discursos políticos, convencionales y sociales en cuanto a educación se encuentran en una visión acrítrica, que no se esfuerza por reestructurar los conocimientos intrínsecos de la *Inclusión del Siglo XXI*, por lo que ¿Cómo se logra transmutar la educación hacia una discursiva crítica? Claramente la respuesta está en sí misma, en educar la población desde la raíz, desde lo inherente del ser humano, replanteando las visiones sobre lo inclusivo y a su vez, las actividades y comportamientos que tenemos como seres humanos.

En cuanto a los *campos de confluencia en el discurso* de la Educación Inclusiva, si este discurso es acrítrico, en palabras de Ocampo (2017d, p.1-4), esta *“corresponde a las formas tradicionales de referirse a la educación inclusiva. Sintetiza los aportes que reafirman su emparejamiento pragmático con la educación especial (...) corresponde a teorías de adaptación, ajuste y aceptación”*, que en términos de la educación se consignan a los fundamentos metodológicos de la educación (currículo, didáctica y evaluación), siendo sus campos involucrados según el autor: enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planeamiento, eficiencia y objetivos. Si se enfoca hacia un discurso crítico, Ocampo en el mismo documento, explicita que estos paradigmas son de carácter dicotómico (se conforman por las teorías críticas y postcríticas de la educación), en donde *“los campos desprendidos de las teorías críticas que apoyan la*

*reconceptualización de la Educación Inclusiva son: ideología, reproducción cultural y social, poder, clase social, capitalismo, relaciones sociales de producción, concientización, emancipación, liberación, currículo oculto y resistencia*”, quitando los componentes peyorativos de la travestización de la Educación Inclusiva, por lo que adhiere el autor “*se asume la necesidad de construir un nuevo orden político que propenda a la creación de las bases de una nueva ciudadanía más equilibrada en sus fines y propósitos de amplio alcance*”, siendo su rango de alcance mucho más elevado y transgresor socioculturalmente.

Desde la visión de la *idea que refuerza* la Educación Inclusiva, Ocampo postula desde el discurso acrítico, que este se “*refuerza el énfasis por la discapacidad y las necesidades educativas especiales. Se incorpora la interculturalidad reducida a la etnia. Desde los estudios de género se estudia el currículo oculto y a las identidades LGBT y no-normativas*”, donde sus propuestas educativas “*se basan en la creencia que las finalidades de la inclusión están dirigidas a dar respuestas a grupos vulnerables, a estudiantes que no logran aprender y a personas que expenden en la educación*”, por lo que, se muestra una hibridación, un nuevo rostro de la Educación Especial. Y en su contraparte, el discurso crítico, en palabras de Ocampo “*se basa en aquellas propuestas discursivas que apelan por la ampliación de los márgenes de entendimiento de la inclusión como parte de la transformación de las Ciencias Educativas en todos sus campos*”, incorporando a ello que “*sus efectos no solo quedan reducidos a personas que exceden de la educación o del sistema social (...) avanza hacia la proposición de una nueva construcción de ciudadanía, resignificando los derechos y las practicas*”, y por lo demás destaca que “*sus limitaciones quedan reducidas a la concreción de herramientas para reformular lo pragmático de la inclusión desde una perspectiva pedagógica*”, y es en esto último donde radica su complejidad epistemológica, ¿Cómo llevarla a cabo en una sociedad individualista, que a su vez, está trastornada con el capitalismo hegemónico a nivel mundial?

Desde otra perspectiva, otros desafíos que enfrenta el discurso crítico postmoderno de la Educación Inclusiva, según Ocampo (2016a) “*inquieren la superación de sus reduccionismos clásicos (personas en situación de discapacidad, grupos étnicos, minorías sexuales, personas con algunas necesidades educativas especiales), por la visibilización directa del sujeto político al interior de este movimiento*” (p.9), a lo que hay que osar a plantear, que al erradicar esta perspectiva de reduccionismos clásicos, se centrará la visibilización de estas minorías como parte de un todo, generando opinión política e intervención desde su propia mirada. Según este autor, la batalla por una Inclusión Auténtica apela a la resignificación de todos los campos de la vida ciudadana y de la Ciencia Educativa, “*pues actúa como un mecanismo de deliberación y ruptura que invita a sentar las bases de una nueva forma de hacer pedagogía y gestionar los derechos en un marco real y efectivo de equidad, justicia social y acciones críticamente democráticas*” (p.32), reiterando esta necesidad de transformación en tiempos postmodernos, transformar la forma de hacer pedagogía, impulsando los derechos humanos y sociales, apostando por la equidad, la justicia social y la democracia. Para continuar con este análisis, el autor plantea que la Educación Inclusiva en la actualidad aparece como una *fantasía* que “*enfrenta el desafío de subvertir la inclusión de personas abyectas a contexto de normalización*” (p.32), por lo que este delirio que busca dar resultados a una inclusión de personas a un contexto normalizado, está encontrando barreras sociológicas para ser efectiva, debido a que “*teleológicamente, la inclusión alcanza sus propósitos cuando sus objetivos se insertan en la re-escritura del contrato social*” (Ocampo, 2016a, p.32).

Al colocar la Educación Inclusiva bajo el prisma del capitalismo existente en la actualidad, la Inclusión contemporánea, alude a la naturaleza post-disciplinar de la inclusión,

¿pero a que se refiere con que la naturaleza de la Inclusión sea post-disciplinar? Ocampo (2017c) lo refiere como a “*la construcción de saberes auténticos, es configurada a través de una ecología de saberes, un sistema de traducción y un exhaustivo examen topológico sobre los sistemas de vinculación de cada una de sus geografías epistémicas*” (p.13), por lo que, en palabras del autor “*implica además, profundizar en las trayectorias históricas de dichos saberes y el tipo de proyectos entrecruzados con los nuevos conflictos sociales que afectan al pensamiento educativo post-moderno*” (p.13). Así es como se sitúa este componente de la *Inclusión del Siglo XXI*, como un conjunto de saberes reciclados, reinventados en función de comprender como funciona la inclusión en una educación postmoderna, en como los aportes de todas estas disciplinas implicadas en *lo inclusivo* hacen su aporte y se transmutan en una idea superior. Este escritor, ante estas implicancias, genera el siguiente mensaje:

[...] La configuración de un proyecto político, epistémico, ético y pedagógico sobre Educación Inclusiva anti-capitalista, anti-colonialista, revolucionaria, radical y heterotópica, debe responder a la interrogante: ¿de qué manera, esta nueva constitución ideológica, permite crear nuevos horizontes políticos y teóricos para responder, desde la escolarización a los diversos antagonismos que se cruzan en dicha espacialidad? y ¿Qué fuerzas intelectuales inciden en la comprensión reduccionista de un único tipo de antagonismo para formular la lucha acomodacionista por la inclusión? (Ocampo 2017c, p.15).

Lo que se intenta responder constantemente a estas interrogantes, es que la *Inclusión del Siglo XXI*, en su forma educativa, es una forma de recapacitar sobre la realidad social y educativa, para provocar un nuevo orden o estructura política, societal, económica, ciudadana y estructural, eliminando de una vez las barreras propias de los formatos del poder. Para comprender lo anterior, Ocampo (2017c) infiere que otro aspecto clave en la investigación de la Educación Inclusiva capitalista implica entender las “*configuraciones que dan paso a las violencias epistémicas de la diversidad, es decir, al corpus de sistemas y/o mecanismos de devaluación, omisión, subalternación y marginación de determinadas identidades complejas y opuestas a los cánones tradicionales de la Psicología del Desarrollo*” (p.16), sobre los “*sujetos cuya carga semiótica los ubica dentro de la diversidad y las diferencias, condicionadas desde la ideología de la normalidad, como sujetos abyectos, raros o anormales*” (p.16), encontrando nuevamente el concepto de subyugar sujetos abyectos de la sociedad, volviendo a las etiquetas sociales que implican por ejemplo, la Psicología del Desarrollo en educación.

Entonces, sumado a ello, para que la *Inclusión del Siglo XXI* modifique la cultura mundial y logre fracturar el capitalismo con una visión desde el exterior, una visión disruptista, ésta debe arremeter desde sus bases más ínfimas, transformando la cuna de una futura *cultura inclusiva*. Sin embargo, si se retorna hacia el mundo de la educación actual ¿Cuál podría ser la diferencia entre Educación Inclusiva Reformista y Educación Inclusiva Transformadora? ¿Cuál de ellos sería el enfoque inclusivo de la postmodernidad? en palabras del último escritor citado, la visión de una *Educación Inclusiva Reformista*:

[...] según sus características correspondería a su momento actual, a una actuación pseudo-crítica desde el centro capitalista, es decir, espera alcanzar la igualdad, la equidad, la inclusión, la participación, la aceptación, el respeto por el otro, el

abordaje de las diferencias en el currículo, la enseñanza para todos y la justicia educativa y social desde dentro del sistema existente (Ocampo, 2017c, p.26).

Relacionándola entonces con el discurso acrítico presentado anteriormente, mientras que la *Educación Inclusiva Transformadora*, según el autor:

[...] es concebida en términos de revolución y cambio radical sobre los ejes de ensamblaje del modelo societal. En esta visión los investigadores no se conforman con la simple modificación retórica de argumentos que aluden a la reforma del sistema, sino más bien, pretenden la erradicación y/o destrucción de cada uno de los formatos del poder y los principales fascismos societales (Ocampo, 2017c, p.26).

Posicionándola con el discurso crítico de la educación, esa visión postmodernista que busca inexorablemente la *Inclusión del Siglo XXI*. Para comprender aún más ello, se requiere pensar en la historia intelectual de los campos de conocimiento de la Educación Inclusiva y como han mutado con el tiempo, los cuales son tres, explicitados en los diversos textos de Ocampo, estos son:

- 1) *Campo de Conocimiento Falsificado*: no presenta conocimientos propios de la Educación Inclusiva, o de la Inclusión como tal, existe una necesidad de imponer la Educación Especial para hablar de estas temáticas, fundamentándose en sujetos excluidos de la sociedad, particularmente de las Necesidades Educativas Especiales y la discapacidad, operando desde la universalización de estos y del individualismo metodológico, contribuyendo a la reproducción de las opresiones sociales. Su discurso es acrítico, basándose en mecanismos de incorporación, acomodación y ajuste a las estructuras educativas ya existentes.
- 2) *Campo de Conocimiento Mixto – Travestizado – Hibridizado*: su campo de conocimiento es universalista, como una totalidad, en donde cada persona entiende lo que quiere entender. Los fundamentos propios de las disciplinas se encuentran en un carácter interdisciplinar.
- 3) *Campo de Conocimiento Auténtico*: su campo de conocimiento es considerado inclusivo en su naturaleza, individualizando al sujeto abyecto, valorando sus diferencias y diversidad. Los fundamentos propios de las disciplinas se encuentran en un carácter post-disciplinar. Su discurso se vuelve crítico, comprendiendo como el capitalismo y sus formatos de poder afectan a la sociedad, y a su vez comprende como intervenir aquello. Se puede catalogar con ella una Educación Inclusiva Transformadora.

Tras categorizar una *Educación Inclusiva Transformadora*, auténtica, con un discurso crítico y una visión postmoderna, se puede organizar una línea de aplicación más organizada, ello queda reforzado por las ideas plasmadas de Grieshaber y Cannella (2005) ya que “*el posmodernismo si rechaza las perspectivas universalizantes y orientadas hacia la verdad que han privilegiado a un conocimiento particular y a ciertos grupos de gente. El posmodernismo es ilimitado, confuso y ambiguo*” (p.25). Y así postulan además que las perspectivas del postmodernismo y “*otras orientaciones filosóficas que pretenden refutar la existencia y la aplicación de la verdad universal a los seres humanos han llevado a reconceptualizar los propósitos de la educación y la atención, así como a reexaminar la investigación y la práctica*” (p.27), por lo que se puede concluir que este enfoque con perspectivas

postmodernas de la Inclusión exige la aceptación de las multiplicidades de identidades que existen en la humanidad y sus contradicciones naturales.

Entonces es correcto analizar lo que es y cómo se compone una *epistemología de la Educación Inclusiva*, para lo que se puede implicar que la construcción de ésta indica lo siguiente:

[...] expresa un patrón de funcionamiento basado en el *encuentro* y el *movimiento*, cuyo ensamblaje -a través de la lógica del dispositivo (Foucault, 1973; Deleuze, 1990; Agamben, 2006)-, constituye en palabras de Bal (2016) un *pensamiento temporal*, que emerge en el movimiento. Por tanto, afirmar que, la Educación inclusiva es una teoría sin disciplina, no solo refiere a su naturaleza *post-disciplinaria*, y a la producción de *lo nuevo*, sino más bien, al conjunto de mecanismos de re-organización de la Ciencia Educativa y la pedagogía, desde las afueras de las disciplinas, evitando encapsularse en ellas. Metodológicamente, es un conocimiento que emerge de la extracción de los aportes más significativos -diaspóricos y viajeros- de sus campos de conocimientos y objetos confluyentes, cuya operación constituye la clave para avanzar en la construcción de sus saberes auténticos. Su naturaleza *in-disciplinaria* -no fija en ninguna disciplina- exige también, la creación de nuevos modos de lectura y producción en el abordaje de sus fenómenos (Ocampo, 2018, p.15-16).

Para comprender la epistemología de la Educación Inclusiva, ésta:

[...] se concibe como un mecanismo de indisciplinamiento del campo, cuyo propósito se dirige a crear argumentos más amplios que permitan crear condiciones educativas que efectivamente respondan a las demandas de la multiplicidad de sujetos educativos que hoy circundan las estructuras educativas gobernadas por las fuerzas regenerativas y performativas de los formatos de poder (Ocampo, 2017a. p.2).

Dando esta vez en derrocar la opresión constante de estudiantes que son relegados de la educación, estos *formatos del poder*, que tienen la habilidad de recuperarse y de mostrarse de diversas formas ante los sujetos abyectos de la sociedad. Por lo demás, la comprensión de esta epistemología en desarrollo, “*exige la creación de los saberes auténticos del enfoque demarcando la necesidad de someter a traducción los cuerpos de los conocimientos disponibles, con el objeto de alcanzar dicha producción*” (Ocampo, 2017a, p.2), lo que implica una labor interminable de actualización de líneas de inclusión y su ordenamiento como tal.

Es dificultoso dimensionar la cantidad de campos de confluencia incidentes (y que seguramente faltan por adherir) en la producción del campo de conocimiento en la Educación Inclusiva, lo que demuestra la histórica dificultad de llegar hacia una Educación Inclusiva Auténtica, debido a la cantidad de saberes que se deben reconceptualizar, reasignar, y por qué no decirlo, transmutar para dar un sentido auténtico de Inclusión. A lo que Ocampo recalca que el conocimiento vigente de la Educación Inclusiva “*reclama la construcción de un nuevo estilo de saberes y de un marco teórico y pragmático, el cual, no permite describir nuevos conocimientos y prácticas, producto de los modelos de teorización que gravitan en torno a sus ejes de producción*” (2017a, p.12).

Uno de los conceptos a transmutar socialmente es la *diversidad* y de *diferencia*. La primera, se debe considerar como característica única de la naturaleza humana, debiendo considerar la totalidad de la expresión del sujeto, mientras que la segunda, se debe traducir

como una condición individual del cada ser humano. Entonces, una visión contemporánea y postmoderna es considerar que todo ser humano es diverso dentro de su naturaleza y que sus diferencias lo hacen único como ser.

Además, cabe señalar que uno de los problemas recalcados de la Inclusión, y la Educación Inclusiva como tal, es la falsificación de su conocimiento, lo cual tiene como propósito orientar “a la producción de ficciones y artificios -teóricos, metodológicos, éticos, políticos y pedagógicos, preferentemente-, especialmente; al momento de pensar el conocimiento” (Ocampo, 2018, p.6), por lo que coexiste una distorsión de los significados relacionados a la inclusión, generando un discurso falsificado y acrítico de universalización del individuo dentro de la educación, ¿Cómo se generará una epistemología de la Educación Inclusiva si presenta tantos obstáculos sociales, culturales y políticos? ¿Cómo devolver la Inclusión a su verdadero foco? En primer lugar se puede postular a que “se requiere crear políticas de subversión para abordar la configuración de la espacialidad epistémica de la diversidad y la diferencia, específicamente, cuando coloquen en situación de desventaja las concepciones de sujeto” (Ocampo, 2018, p.31), encarrilando el desarrollo del campo cognitivo y epistemológico de la Educación Inclusiva a su verdadero eje, sin caer en esclarecimientos que desatienden la multiplicidad de diferencias del ser humano, considerando que según este mismo texto del autor, “ciertas explicaciones acerca de la diversidad y la diferencia, descuidan la especificidad de ambas categorías, ofreciendo respuestas universales y de alcance limitado (...) “todos somos iguales”, “todos somos diferentes”, “tan iguales como diferentes” (...)” (p.31-32).

Para ello, Ocampo en los últimos años (2017a, p.20), postula los principales mecanismos de construcción y producción de saberes auténticos epistemológicamente sobre Educación Inclusiva, los cuales son los siguientes: a) el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente; b) dispersión de saberes repartidos por diversas geografías del conocimiento; c) determinación de los fracasos cognitivos<sup>8</sup> y mecanismos de falsificación epistémica; d) producción de saberes auténticos del campo de la Educación Inclusiva; e) proceso de traducción; y f) creación de otros modos de producir y fabricar el conocimiento y con ello, producir una discusión pragmática de criterios de validez alternativos. Lo anteriormente desarrollado, se presenta como una progresión, como un listado de la evolución epistémica de los saberes de la Inclusión. Como latinoamericanos, recalcando la realidad chilena de hibridación especial/inclusiva en todas sus formas, aún esta región se encuentra desfasada en una educación del siglo XX, la cual actualmente, no logra ser inclusiva en su totalidad.

Para finalizar esta sección, la Epistemología de la Educación Inclusiva, debe generar características generales en sus manifestaciones para cristalizar sus proyectos intelectuales, en donde Ocampo (2017a, p.24) los subdivide en proyectos o programas de carácter político, epistémico, y pedagógico. Conjuntamente, el autor lo propone como un *Proyecto/Programa Ético*, por lo que es fundamental desarrollar una ética de la Inclusión y de la Educación Inclusiva, como una emancipación de la justicia social y educativa, con una mirada crítica y postmoderna de la realidad en la cual se encuentra la sociedad mundial.

---

<sup>8</sup> Según Spivak (2008, citado en Ocampo 2017d, p.42) un Fracaso Cognitivo afecta a la construcción de determinadas explicaciones, identificando que ciertos sistemas de razonamientos expresan la capacidad de funcionar con una alta eficacia de aceptación.



## Discusión

La contemporaneidad a la Inclusión ha llegado para replantear su verdadero sentido, su sentido auténtico, sin embargo, en resistencia se encuentra el capitalismo y sus formatos del poder que oprimen a la sociedad de forma silente.

Sin embargo, esta reconceptualización de la palabra Inclusión y del paradigma de la Educación Inclusiva, ha ido mutando y transformándose en distintas propuestas educativas que han objetivado la diversidad y la educación para todos en el marco de la postmodernidad. Si se plantea la idea globalizante de la *Educación para Todos*, como lo hacen constantemente las convenciones internacionales y las formas de legislación de Latinoamérica y Chile, se constata un evidente enfoque de Educación Especial, donde se plantean visiones especializadas según características de estudiantes *especiales*, promoviendo la integración y la inclusión bajo un parámetro de igualdad semántica. Se suponen muchas ideas del porque no está funcionando la Educación Inclusiva en Latinoamérica y el mundo, pero ¿si desde hace casi tres décadas se postula a una visión inclusiva sobre la educación a nivel mundial, porque aún, no se logra una Educación Inclusiva Auténtica? ¿Cuál es la barrera auténtica de la Educación Inclusiva? La respuesta es en relación con el sistema social capitalista, colonialista, imperialista y hegemónico en el cual se instauró la idea de una *Educación para Todos*, sujeta a una educación de libre mercado, estándares de calidad que obligan a través de sistemas educativos opresivos a funcionar bajo presión de los números de la calidad. A su vez la confusión semántica de la palabra *Inclusión*, y el reiterado enfoque *Especial* que se torna en la educación, ha sido una barrera cuantiosa a nivel sociocultural, en donde este concepto y su forma educativa están expuestos a una sobre-mediación política, periodística y cultural, considerando que en la actualidad *todo* es inclusivo, lo que ha transgredido el auténtico sentido de esta palabra.

Entonces como sociedad postmoderna se debe recapacitar sobre ¿cómo volver a enfocar la Inclusión en su realidad auténtica, y cambiar la mixtura de la Educación Inclusivo-Especial? ¿Cómo se reformula la Educación Especial, y la divorciamos de la Educación Inclusiva? En primer lugar, la investigación y reformulación científica en cuanto a Inclusión la postula como un método post-disciplinar, debido a sus variados aportes retóricos dados por las ciencias duras a las cuales se relaciona, las cuales van desde la psicología hasta las ciencias educativas, siendo ello un paso fundamental para reorganizar el panorama inclusivo. Si bien falta dedicación y comprensión social ante la temática, poco a poco se irá fracturando la hibridación especial-inclusiva, solo si, se logra transformar la visión capitalista de la educación. En segundo lugar, otra de las dificultades que presenta la reacomodación paradigmática de la Inclusión, es el retraso temporal en que se encuentra la sociedad latinoamericana y chilena, la cual aún está estancada en conocimientos y teorías de hace siglos, más aún la educación dentro de su naturaleza. Se sugirió entonces que el paradigma de la era moderna:

[...] presenta una homogenización social y cultural que genera propuestas pedagógicas comunes para todos los contextos (...) hay una pedagogía universal que propone al sujeto histórico como un ser único, homogéneo, estable, que es posible conocer y reducir a patrones educables planificables unilateralmente y medibles universalmente (Peralta, 2003, citado en Ocampo 2015, p.28).

Lo cual contrapone con el paradigma de la postmodernidad, el cual implica que:

[...] se conocen y se reconocen las diversidades, lo plural, se establecen propuestas educativas más flexibles (...) se cuestionan y revisan las verdades; se está en permanente construcción y resignificación de las teorías y prácticas que generan oportunidades e incertidumbres (...) los significados solo existen en relación con otros, los que están social e históricamente localizados en varios discursos, por lo que existen diversas verdades (...). Se plantea que es un sujeto-nómada con diferentes identidades que se reconstruyen siempre (Peralta, 2003, citado en Ocampo 2015, p.28).

Tras esta comparación, se puede esbozar que en la actualidad se presentan sistemas educativos (en todos los niveles) con una visión moderna de la educación, ya que no es correcto pensar que todos los estudiantes aprenden de la misma forma, como sujeto universal con patrones educables planificables unilateralmente y medibles universalmente. Los niños y sujetos de la educación del siglo XXI son seres diversos y únicos en su singularidad, teniendo que comprender que la Educación Inclusiva se traduce en lograr educar a cada uno de ellos de forma singular es la clave, considerando a su vez la multiplicidad de singularidades que presenta un aula de clases, fortaleciendo además la idea de que todas las personas son capaces de aprender.

En cuanto a los planteamientos y barreras sociológicas que presenta la Educación Inclusiva contemporánea, se basa en limitar a estos sujetos postmodernos, únicos e irrepetibles, en *etiquetas*, formulismos que limitan su verdadero potencial, etiquetas como “*estudiante con Necesidad Educativa Especial*”, “*discapacitado*”, “*inmigrante*”, “*negro*”, “*mujer dulce y frágil*”, “*niños trans*”, entre una infinidad más, estigmatizan a este personaje activo de la sociedad, invisibilizándolo, anulándolo o simplemente omitiendo sus necesidades educativas y sociales básicas, lo que hace reflexionar sobre ¿Qué tan inclusiva es la sociedad? ¿Qué hace un supuesto *yo* como ciudadano para fomentar una cultura inclusiva? Son las preguntas retóricas básicas que debiese plantarse cada persona o ciudadano para comprender las barreras sociológicas, políticas y culturales del otro para insertarse en esta sociedad hegemónica, para lograr educarse *igual que todos*. Por lo que, hay que considerar que las supuestas dificultades de la enseñanza se sitúan no solo en el estudiante abyecto, sino que también en la forma de hacer docencia de los pedagogos del mundo, y por, sobre todo, en el sistema educativo en el cual está inserto.

Lamentablemente también se debe inferir sobre el sistema capitalista como tal, como actor imperante dentro de las realidades educativas, hay que transformar la cultura educativa para lograr objetivos inclusivos auténticos. Hay que considerar a estas minorías al crear legislaciones inclusivas, reconsiderar el escuchar a esas minorías que cada vez son *menos minorías*.

Se debe volver a iniciar la cultura social, educativa, política, e ideológica desde la *Inclusión del Siglo XXI*, redireccionar la educación y la sociedad, con todos sus componentes, proponiendo que ello sea mediante una visión antropológica e integral del ser humano como tal. La modernidad tardía o reflexiva, se mantiene inmovilizada bajo el ojo del capitalismo hegemónico e imponente de la actualidad, lo cual traiciona de manera rotunda esta cualidad inherente del ser humano, transformándolo en máquinas, en ciudadanos prototipo que tiene que cumplir un rol dentro de la sociedad, se olvidó la naturaleza oculta del ser humano.

Reconsiderar esta naturaleza, como una individualidad potencial, es un lineamiento puro de la *Inclusión del Siglo XXI*, considerar al *otro* sin premoniciones culturales que lo afecten, que lo categoricen como algo inferior, requiriendo solamente establecer y educar a la sociedad, cambiar mentes y paradigmas desde los cimientos.

Definitivamente, al considerar una modificación de las estrategias educativas, y de sus fundamentos, se logrará una Educación Inclusiva para el siglo XXI, a pesar de que los sistemas educativos de Chile y Latinoamérica se encuentran con un desfase teórico y epistemológico en cuanto a la Inclusión, ello se debe transformar, considerar adquirir un discurso crítico en cuanto a la educación, que genere caos y entropía, que revolucione desde el exterior del sistema con propuestas distópicas, creando oportunidades de educación para cada uno de esos estudiantes abyectos, separando esta falsa comparsa de Educación Especial-Inclusiva, reformulando la Educación Especial hacia donde corresponde su utilidad, a la atención de las diversidades funcionales y a sus aristas, transformar con esta crítica social a la Educación Inclusiva Reformista, hasta el punto que logre ser transformadora.

La mirada de Slee ha sido crucial para la comprensión de esta mirada postmoderna de la educación, cabe destacar uno de sus dichos:

[...] buscamos explicaciones del fracaso, el desinterés, las distracciones, la ira y los desafíos de los niños en sus perfiles genéticos y médicos. Aunque sea abrumadora la evidencia de las intersecciones de la pobreza y el fracaso escolar, el carácter aborigen y el fracaso escolar, otorgamos títulos de defectos a estos niños (Slee, 2012c, p.220).

Con ello explicita literalmente otra de las barreras de la Educación Inclusiva Auténtica, en donde se sobrevaloran las explicaciones del fracaso, desinterés, y desafíos de los niños en sus bases genéticas y diagnósticos médicos. La sociedad y la educación requieren involucrarse además con las variables interseccionales de los *abyectos*, como la pobreza, su origen social, discriminaciones, miedos, u otras, para así comprender que una persona es más que una etiqueta. Además, este autor, indica que el *futuro* de la inclusión educativa será una continuación de su pasado, como una lucha contra la exclusión y la opresión, la represión social a la cual se está expuesto diariamente. Para comprender un error o dificultad en la historia, o en todo nivel de hechos, hay que comprender el origen, como se origina la exclusión, encontrar sus fragilidades, considerando siempre sus implicancias políticas.

Sumado a ello, Slee propone cuatro grandes proposiciones para enfocar en el futuro la educación inclusiva (2012c, p.224-225), donde en primer lugar propone *reformular el campo*, al establecer la inclusión como proyecto político preocupado por el examen de la identidad, la diferencia, el privilegio, la desventaja y la opresión, en segundo lugar, *enderezar el lenguaje*, considerando los derechos, intereses y necesidades de las personas, reestructurando el discurso de los abyectos desde los abyectos, reestructurando la semántica de las palabras asociadas a inclusión, en tercer lugar, *investigar para la inclusión*, busca apropiarse los conocimientos inclusivos a la inclusividad, separar la investigación inclusiva de la investigación especial, formar alianzas transdisciplinarias de investigación para reflejar las intersecciones de opresión, y en cuarto lugar, *revisar la educación*, interrogar la educación neoliberal capitalista, generar educación para una ciudadanía democrática, modificar el currículum, la forma de hacer pedagogía y sus formas

de evaluar, para alcanzar un aprendizaje auténtico con diversas estrategias educativas, y comprometer a los docentes y a la comunidad en el desarrollo político.

Para finalizar esta discusión, hay que considerar los desafíos pedagógicos que se presentan a los docentes, formarlos con un discurso crítico sobre la Educación Inclusiva, que este reto de la *exclusión social* sea una bandera de batalla para lograr una Inclusión Auténtica de estudiantes catalogados como *especiales*, o más bien abyectos.

## Conclusiones

La *Inclusión del Siglo XXI* se confirma como la transmutación del concepto *Inclusión*, considerada como un proceso sociocultural, más la *Educación Inclusiva* como un campo de conocimiento epistemológico, investigación y teorización de sus saberes. Esta propuesta orquesta un nuevo orden semántico de *lo inclusivo*, siendo enfático en transformar la educación desde un discurso crítico de la educación y la sociedad capitalista.

Para hablar de Inclusión, algunos supuestos epistemológicos según Ocampo, es que no existe una teoría clara para hablar de estos temas, generando conocimiento de la Inclusión a través de esta epistemología. Cabe destacar, que éste se conceptualiza de múltiples formas, no existiendo un significado concreto y único del mismo, el cual se utiliza en diferentes contextos y por distintas personas para referirse a situaciones y propósitos diferentes (Parrilla, 2002, p.24).

En contraste con lo anterior, hay que considerar la *interseccionalidad*, basado desde el análisis de Crenshaw (1989), como una herramienta de análisis de la sociedad que ayudará a comprender que una persona puede estar *interseccionada* por distintas discriminaciones que se hacen múltiples y proliferativas (clase social, género, raza, nivel intelectual, creencias, nivel económico, cultural, etc). Estas intersecciones, corresponden a estigmas sociales y represivos del capitalismo y la modernidad, las etiquetas y el fetichismo de los abyectos, de lo cual se refiere a que son producto de los formatos de poder que afectan a los supuestos *sujetos universales*.

Al reiniciar la conceptualización de *lo inclusivo*, se propone considerar una mirada desde la *Inclusión del Siglo XXI*, a partir este sujeto que no es universal, que es individual, diferente y diverso, revocar la educación contemporánea postmoderna y, en su efecto, a la sociedad con el enfoque antropológico e integral del ser humano. Se debe estructurar el proceso educativo desde la naturaleza humana, considerando su ser psicológico y filosófico, generando sensibilización de la educación para que logre ser realmente significativa, con nuevos objetivos y contenidos intelectuales, reconsiderar lo político, ya que se puede considerar que todas las políticas públicas se construyen desde una idea vaga, no desde la totalidad de las necesidades de las minorías, que unidas corresponden a una mayoría.

Para lograr una separación definitiva de la Educación Inclusiva Falsificada a la perspectiva de la Educación Inclusiva Auténtica, hay que comprender que en la actualidad se sitúa la educación con un discurso acrítico de la modernidad, mediante una explicación absolutista basado en teorías psicológicas universales (sujeto universal, sistemas educacionales

estándares, identidad y alteridades fijas, sin ajustes políticos), que busca establecer una homogenización de las sociedades, mediante el control y la disciplina, con paradigmas de ajuste y acomodación, ensamblando lo que ya está. Aún se está a tiempo de transmutar hacia un discurso crítico de la postmodernidad, la cual se caracteriza por el descentramiento y la crisis, donde surgen sujetos plurales, inherentes de multiplicidad intrínseca, donde las explicaciones teóricas se caen, donde emergen y toman fuerza los *raros*, estos *sujetos abyectos*. En este último discurso, la *diferencia* es la palabra clave, ya que ponen en conflicto los marcos conceptuales, por lo que, hay que entender la diferencia como diversidad, con sentido político. Hay que comprender que existe un desfase al pasar el tiempo, entender que la educación está situada en el nuevo milenio, en el siglo XXI.

Ante ello, existen dos formas de entender y vincular el derecho y educación, en primer lugar, está el *derecho "a" la educación*, como derecho de *accesibilidad* a la educación, considerando lo estructural y profesional principalmente, siendo este el enfoque actual, y en segundo lugar el *derecho "en la" educación* como derecho de *aceptabilidad*, con una lógica de construir dispositivos escolares, transformando la educación a nivel macroeducativo. El objetivo de la escuela es mostrar otras realidades, por lo que hay que ampliar las oportunidades en base a los talentos únicos de cada estudiante.

La *Inclusión del Siglo XXI* se considerará entonces como la transmutación de la Inclusión Modernista, como un proceso social transversal con una Educación Inclusiva Auténtica, como una educación con un discurso crítico con un paradigma postmoderno transmutador de la cultura y la sociedad. Como ciencia, en la actualidad bajo esta lluvia de saberes, se forma la Epistemología de Educación Inclusiva, la cual tiene un impacto transversal en lo social, lo cultural y lo económico. A su vez, esta epistemología tiene como herramienta de análisis la interseccionalidad de los grupos abyectos, el cual valora la multiplicidad de las diferencias singulares de cada ser humano, erradicando los estigmas entregados por el colonialismo, las diversidades sexuales, las diversidades funcionales y las *otras* minorías. Se considera esta teoría como post-disciplinar, debido a que reinventa saberes siendo una *ecología de saberes*, utilizando un patrón de *encuentro y movimiento*, como estrategia de funcionamiento del campo de conocimiento de la Educación Inclusiva. Se considera como una teoría *viajera* (por su tránsito constante por diferentes disciplinas y su habilidad de mutar), *diaspórica* (por su dispersión de saberes), elástica, con múltiples entradas (por su capacidad de captar distintas teorías), *rizomática* (por su presentación en distintas formas), que actúa a través de una *red de contacto* entre las disciplinas. Lo cual finalmente se presenta como un dispositivo macro-educativo, como un activador de saberes, que actualizará los campos de conocimiento y temáticas de la educación y la sociedad, el cual asevera la impetuosa necesidad de construir nuevos modos epistémicos y pragmáticos para derrocar los formatos de poder, del capitalismo hegemónico.

En definitiva, en primer lugar, hay que vislumbrar que la visión sobre Inclusión en los sistemas educativos chilenos y latinoamericanos se enfoca en una Educación Inclusiva Falsificada o Híbrida, con un enfoque en los estereotipos de discapacidad y de Educación Especial, en segundo lugar, la Educación Inclusiva Auténtica es un paradigma sin disciplina propia, siendo de carácter post-disciplinar debido a su discurso crítico, valorización de la pluralidad y la multiplicidad de singularidades en las escuelas, y su transversalidad teórica y epistemológica, y en tercer lugar, una de las misiones reales de la Educación Inclusiva es

derrocar los formatos de poder que generan opresión, discriminación, y porque no, exclusión de la sociedad y de la educación, que están enfocadas en el imperialismo, colonialismo y capitalismo hegemónico, lo que impide el desarrollo de la inclusión educativa auténtica.

Para concluir este artículo, las políticas de Educación Inclusiva en la actualidad se han tergiversado o confundido con políticas de Educación Especial, fetichizando a los sujetos abyectos de la educación, en donde se aplican principalmente se ven afectados por códigos coloniales, discapacidad, diversidad sexual, entre otras categorizaciones propias de la exclusión social, bajo una visión colonialista e imperialista, con un énfasis imperante del capitalismo hegemónico, que no permite solucionar los obstáculos complejos propios de la Educación Inclusiva Auténtica, y por ende, de la *Inclusión del Siglo XXI*. Es por ello, que es necesario recalcar finalmente, plantear como un desafío la Educación Inclusiva Auténtica, como una tendencia para una educación del futuro.

La Inclusión pasa por las voluntades de las sociedades y de su capacidad de respetar la diversidad, concretar que en la diversidad y sus diferencias está el real valor de las sociedades contemporáneas, una sociedad que no discrimine y humille a las personas por ser diferentes, por no pertenecer a una normatividad. En definitiva, hay que *atreverse a soñar* con una sociedad realmente inclusiva.

## Referencias bibliográficas

- Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. (1ª ed.). Madrid: Morata.
- Beck, U. (1992). Risk society. Towards a New Modernity. *Canadian Journal of Sociology*, 19(4), 544-547. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/272927858\\_Risk\\_Society\\_Towards\\_a\\_New\\_Modernity](https://www.researchgate.net/publication/272927858_Risk_Society_Towards_a_New_Modernity)
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y Justicia Social*. (1ª ed.). Madrid: Morata.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. Recuperado de: <http://www.sciepub.com/reference/1151143>
- Dhalberg, G.; Moss, P. y Pence, A. (2005). Perspectivas teóricas: modernidad y postmodernidad, poder y ética, en: Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A (eds.). *Más allá de la calidad en educación infantil* (39-68). Barcelona: Graó.
- Fernández-Enguita, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide. Recuperado de: [http://www.academia.edu/6412802/La\\_escuela\\_a\\_examen\\_ed\\_1999](http://www.academia.edu/6412802/La_escuela_a_examen_ed_1999)
- Giddens, A. (1991). *As conseqüências da modernidade*. Sao Paulo: UNESP.
- Griehaber, S. y Cannella, G. (2005). De la identidad a las identidades: cómo aumentar las posibilidades en la educación temprana, en Griehaber, S. y Canella, G (eds.). *Las identidades en la educación excluyente* (15-43). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Hahn, H. (1986). Disability and the Urban Enviroment: a perspective on Los Angeles. *Enviroment and Planning D: Society and Space*, 4, 273-288. Los Angeles: University of Southern California.
- Jiménez, E. (2001). El Significado Oculto del Término “Necesidades Educativas Especiales”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 169-176.
- Kaplan, C. (2006). *La Inclusión como Posibilidad*. Buenos Aires: OEI.
- La Parra-Casado, D. y Tortosa, J.M. (2003). Violencia Estructural: una ilustración del concepto. *Documentación Social*, 131, 57-72.
- Lipsky, D. y Gartner, A. (1996). Inclusion, School Restructuring and the remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66 (4), 752-795.
- Marshall, T.H. (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. (1ª ed.). Madrid: Alianza.
- Molina, S. (2001). Necesidades Educativas Especiales: aproximación conceptual. En F. Salvador (dir.), *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*, vol. 1, pp.219-244. Málaga: Aljibe.
- Ocampo, A. (2015). Fundamentos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI y su desarrollo en Latinoamérica, en: Ocampo, A. (Coord.). *Lectura para Todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equitación de oportunidades* (13-49). Málaga: AECL-CELEI.
- Ocampo, A. (2016a). La Educación Inclusiva en el siglo XXI: un análisis sobre sus formas condicionales y consecuencias teóricas más relevantes. *Investigación y Formación Pedagógicas, Revista del CIEGC*, 3, 07-34.
- Ocampo, A. (2016b). ¿Educación inclusiva o Educación para Todos?: la necesidad de proponer un enfoque re-construccionista sobre sus fundamentos vigentes. *Revista de Psicopedagogía REPSI*, 143, 20-34.
- Ocampo, A. (2017a). “Micropolítica de la Lectura: aproximaciones desde la Epistemología de la Educación Inclusiva Lectura”, en: Ponce, G. (Comp.). *Libro del II Encuentro Internacional de Literatura Juvenil e Infantil*, Págs. 67. Riobamba: UNACH/CCNCH.
- Ocampo, A. (2017b). Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico, en: Ocampo, A. (Coord.). *Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica* (73-159). Santiago: Ediciones CELEI.
- Ocampo, A. (2017c). Editorial. La concepción de Educación Inclusiva alojada al interior del capitalismo: discutir sobre su contextualismo, las estrategias organizativas de la transformación educativa y la fabricación de su conciencia crítica, *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 1 (2), 12-30.

- Ocampo, A. (2017d). La producción de ficciones políticas e ideologías en la formación de maestros para la educación inclusiva. *Perspectivas críticas sobre inclusión* (21). Brasilia: Universidad de Brasilia. (en prensa).
- Ocampo, A. (2018). Editorial. Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo?, *Polyphónia. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (1), 15-51.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del Origen y Sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Ridell, S. (1998). Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante. En Len Barton (comp.), *Discapacidad y Sociedad*, (99-123). Madrid: Morata
- Slee, R. (2001). Organizaciones muy solventes y alumnos insolventes. La política del reconocimiento, en Slee, R.; Weiner, G. y Tomlinson, S. (eds). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (135-152). Madrid: Akal Ediciones.
- Slee, R. (2010). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Slee, R. (2012a). Lo que hacen los Gobiernos: la inacción política, en: Slee, R. *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización u Educación Inclusiva* (101-131). Madrid: Morata.
- Slee, R. (2012b). Establecer la autoridad, dividir las poblaciones y salirse con la suya (exposición de un sistema de racionalidad), en: Slee, R. *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización u Educación Inclusiva* (179-218). Madrid: Morata.
- Steiner, R. (1912). *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía*. Recuperado de: <http://peuma.e.p.f.unblog.fr/files/2012/07/Steiner-La-educacion-del-ni%C3%B1o-desde-la-antroposofia.pdf>
- Thomas, G. y Loxley, A. (2007). Educación Especial: teoría y habladurías teóricas, en Thomas, G. y Loxley, A. (eds.). *Deconstrucción de la Educación Especial y Construcción de la Inclusiva* (13-40). Madrid: Editorial Muralla.
- Tomlinson, S. (1987). *Ethnic Minorities in British Schools: A Review of the Literature 1960-1982*. London: Heinemann
- Vigoya, M.V. (2016). La Interseccionalidad: una aproximación situada a la Dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>
- Žižek, S. (1994). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.



## Cómo citar este trabajo

Navarrete, M. (2018). Inclusión del siglo XXI: reflexiones sobre la educación inclusiva en Chile y Latinoamérica. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 3 (2), 153-185. Disponible en: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/93>

## Perfil académico

**Marco Antonio Navarrete Ávila.** Chileno, Kinesiólogo y Licenciado en Kinesiología, título otorgado por la Universidad Católica del Norte, Campus Guayacán de Coquimbo, IV Región de Chile, siendo una carrera acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Candidato a Magíster en Educación mención en Gestión Inclusiva, Universidad Santo Tomás sede La Serena, Chile. Diplomado en Necesidades Educativas Especiales, Universidad Santo Tomás sede La Serena, Chile. Diplomado en Docencia en Educación Superior, Universidad Central de Chile, La Serena. Actualmente Académico en Formación Electiva de la Escuela de Educación en Facultad de Humanidades de la Universidad de La Serena con la asignatura de “Diversidad e Inclusión en el Siglo XXI”, Académico en Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad de La Serena con asignaturas de “Fundamentos de Psicomotricidad” y “Taller de Intervención Psicopedagógica en Psicomotricidad”, Académico en Programa Universitario de Formación Sociolaboral de Personas en situación de Discapacidad Intelectual (PRUFODIS) de la Universidad Central de Chile sede La Serena. Kinesiólogo en Programa de Integración Escolar parte de colegio Pedro Aguirre Cerda y Javiera Carrera de la Corporación Municipal Gabriel González en la ciudad de La Serena. Coordinador de Proyectos Inclusivos y Kinesiólogo en el Taller Protegido del Adulto Discapacitado Mental UNPADE La Serena. Como experiencia en investigación, posee una publicación de artículo en la Revista Temas de Educación de la Universidad de la Serena, en su Edición N°19-2 con “Evaluación Ergonómica y de Accesibilidad con Enfoque Kinésico del Establecimiento Educacional Liceo de Niñas Gabriela Mistral de La Serena” (2014), síntesis del Seminario de Título para optar al título de Kinesiólogo (2013) de la Universidad Católica del Norte.