

Minuta Técnica

## **Inclusión en contextos escolares**

Mayo de 2016<sup>1</sup>

### **Introducción**

En el contexto de la promoción de la educación como un derecho social por la actual administración de Ministerio de Educación y la creciente diversidad existente en los espacios escolares del país, se torna necesario abordar el concepto de **inclusión escolar**, generando un marco de antecedentes que permita delimitar sus alcances en la constitución de políticas educativas.

Desde una perspectiva general, la inclusión debe entenderse como una característica o condición del sistema educativo, que permita asegurar el acceso, participación, desarrollo y aprendizaje de todas las personas. Así también, se apunta a la reducción de cualquier mecanismo que genere discriminación, exclusión o cualquier tipo de barrera, desde la institucionalidad y regulación de la educación.

A partir de las prácticas y discursos de las personas en las comunidades educativas, la inclusión apunta favorecer el reconocimiento y valoración de las diferencias, fomentando el diálogo de saberes y culturas, la flexibilización y contextualización de las estrategias de enseñanza y aprendizaje y la expresión/resolución de conflictos.

En razón de lo anterior, se han desarrollado cuatro ejes de descripción del concepto de inclusión en contextos escolares que se presentan a continuación, a saber:

- Enfoques de inclusión, donde se caracterizan el enfoque de derechos desde las distintas convenciones y lineamientos internacionales. Así también, el enfoque crítico/sociocultural que observa la segregación desde una mirada sociológica; por último, el enfoque de educación inclusiva, que plantea la necesidad de generar un modelo que comprenda e incorpore la diversidad en la Escuela.
- El estado de investigación en educación inclusiva, desde la revisión bibliográfica que construye Catalina Opazo<sup>2</sup>.
- Estrategias para la promoción de inclusión, a partir de la propuesta de valoración de la diversidad y diferencia de Mel Ainscow<sup>3</sup>.
- Temas de investigación emergentes para la inclusión escolar en Chile; considerando la relación entre inclusión, gobernanza, pedagogía e interculturalidad.

---

<sup>1</sup> Documento elaborado por Daniela Barrera y Ximena Valdebenito, investigadoras Unidad de Educación Escolar.

<sup>2</sup> Catalina Opazo, coordinadora inclusión Mineduc; Doctorando Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

<sup>3</sup> Mel Ainscow es Profesor de Educación y co-director del Centro de Equidad en Educación de la Universidad de Manchester.

## **Enfoques de inclusión en Contextos Escolares**

### **1. Enfoque de Derechos e Inclusión**

En el marco de comprender al Estado como un garante de los derechos de las personas, se constituyen mecanismos institucionales para evitar la exclusión y reforzar la apropiación de los derechos humanos por parte de la ciudadanía (Navarte, 2014). En esta misma lógica, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDDHH), señala que la educación debe ser obligatoria y gratuita en su tramo fundamental, la instrucción técnica generalizada y el acceso a los estudios superiores igual para todos, dando a los padres y madres el derecho preferente de escoger la educación de sus hijas/os. Desde este punto de vista, la discriminación en la enseñanza plantearía *"cualquier distinción, exclusión, limitación o preferencia basada en la raza, sexo, lengua, religión, motivos políticos u otro tipo de opinión, origen social y económico, país de origen"*, que tenga efecto en limitar el acceso; entregar educación de bajos estándares; tener sistemas o instituciones separadas para personas o grupos; otorgar trato incompatible con la dignidad humana (UNESCO, 1960; Convención por la Lucha de las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza).

En conexión con lo anterior, la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (CIDN) del año 1989, concibe la educación como una vía para favorecer el interés superior de las/os niñas/os y el respeto por su identidad, a través del desarrollo pleno y máximo de sus capacidades. Reitera como indispensable el respeto por el acceso, obligatoriedad y gratuidad de la educación, y añade otros nuevos puntos, como el acceso a información y orientación de los niños/as en temáticas educativas; fomentar la asistencia a la escuela y evitar la deserción; y que la disciplina aplicada en la escuela, sea con respeto por la dignidad de los niños/as en ellas (Cisternas, en Navarte, 2014).

A partir del enfoque basado en derechos, se reconocen una serie de herramientas legales para brindar protección a los grupos más vulnerables: la Convención para la eliminación de toda forma de discriminación racial (1965); la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979); Convenio 169 sobre pueblos indígenas (1989); la Convención para la protección de los derechos de trabajadores migratorios y sus familias (1990); la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992). En esta misma línea, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2005) se enfoca en derechos de las personas en estas condiciones, y en específico el Derecho a la Educación, estrechando su relación con el enfoque de Escuela Inclusiva, convirtiéndose en un instrumento de carácter vinculante para los Estados que adscriben a ella, generando un soporte normativo.

### **2. Enfoque crítico/sociocultural**

La Exclusión/Inclusión en el contexto escolar, se entiende como un proceso que se construye a partir de las relaciones que niñas/os establecen con sus familias, adultos y pares en las instituciones escolares. Tijoux (2014) acuña el concepto de "cultura de la exclusión", que explica la instauración de visiones que sustentan las prácticas de discriminación a partir de representaciones significadas negativamente por las personas; en este sentido, propone trabajar con todos los actores del sistema educativo para desarmar estas ideologías.

Desde una mirada crítica, Tijoux (2014) entiende la educación como un proceso de "coacción y disciplina" que sustenta un orden social (Durkheim, 1902; citado por Tijoux, 2014), basado en una pedagogía vertical, desde el ejercicio del poder (De la Villa, 2008; citado por Tijoux 2014). En este sentido, la Escuela a través de sus prácticas, segrega la infancia del mundo adulto a través del ejercicio de un poder fáctico, instrumental y socioemocional (Ibíd.).

Se observa también una segregación sociocultural, que se explica en dos ejes: la problematización de la diversidad cultural y socioeconómica. En este sentido, la creciente inmigración en el país ha develado una falta de regulación institucional, que problematiza el establecimiento de relaciones entre niñas/os chilenos y migrantes, generando discriminación en el diario vivir. Tijoux (2014) señala que la educación tradicional "*niega la condición de sociedad diversa culturalmente*" (Poblete, 2006, citado en Tijoux 2013; p.92), situando sus lógicas sólo desde el funcionamiento de la cultura hegemónica, lo que repercute en las habilidades y capacidades de las/os niñas/os que se excluyen del sistema, tal como se enfatiza en el resumen ejecutivo SERCE: "*La segregación escolar por condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes es la segunda variable de mayor importancia para explicar el rendimiento*" (pp. 45).

### **3. Enfoque de educación inclusiva**

Los modelos educativos han evolucionado, en el contexto del derecho a la educación, desde modelos segregadores, modelos integradores hacia el modelo inclusivo. En esta lógica, los Estados debieran proveer sistemas de educación inclusiva para todas/os, enriqueciendo su oferta para las necesidades de la población diversa, que es su beneficiaria. Ahora bien, la educación inclusiva se sitúa, por defecto, desde los derechos de las personas con capacidades especiales; sin embargo, debe apuntar también a otras poblaciones en situación de exclusión. Por tanto, la inclusión tal y como fue acuñada, refiere a todos los estudiantes e implica una nueva visión de la educación basada en la diversidad y no la homogeneidad (Navarte, 2014; Echeita y Ainscow, 2011).

Dentro de las políticas de inclusión en educación que plantea UNESCO (2009), Narvarte (2014) enfatiza que existen razones educativas para promover la inclusión en las escuelas, las cuales se condicen con la responsabilidad de que estas consideren diversidad de formas de enseñar, de acuerdo a las necesidades individuales de los estudiantes; razones sociales, en las cuales decantan los intereses por volver a las escuelas instancias de diversidad, educando a las/os niñas/os juntos, y sentando las bases desde la escuela para una sociedad más justa y no discriminatoria; y razones económicas, dado que es efectivamente más económico enseñar a todos juntos, que crear diferentes tipos de escuelas, para diferentes tipos de estudiantes. Se destaca la necesidad de comprender la diversidad no como un obstáculo, incorporándola desde "*(...) el reconocimiento y acogida de la alteridad que permite el espacio para la construcción de distintas identidades y saberes*" (Aguado, 1995, en Narvarte, 2014).

Desde los antecedentes presentados, se constituyen definiciones en torno a la Educación Inclusiva que permiten desprender lineamientos y estrategias a ser abordadas por la política educativa, en los distintos niveles. Echeita y Ainscow (2011) retoman una definición clásica de Blanco (2010) identificando como "*objetivo final de la Educación Inclusiva el contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por lo tanto, se*

parte de la creencia que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa” (Blanco, 2010; citado por Echeita y Ainscow, 2011; p.2). En esta misma lógica, los autores plantean características de las Escuelas Inclusivas, que se presentan en la figura a continuación:

<b>Figura1: Características de las Escuelas Inclusivas.</b>	
•	La comunidad educativa comparte la filosofía y valores de la inclusión.
•	La escuela acoge a todos los niños y niñas de la comunidad y es accesible a todos.
•	Clima relacional y emocional positivo.
•	Altas expectativas respecto de los logros de aprendizaje de todos los niños y niñas.
•	Comunidades de aprendizaje, participación y colaboración.
•	Liderazgo compartido y gestión centrada en el aprendizaje.
•	Agrupamientos heterogéneos.
•	Organización del apoyo para atender a la diversidad.
•	Proyecto educativo y las planificaciones de aula responden a la diversidad del alumnado y son accesibles a todas/os.
•	La evaluación se orienta a optimizar la participación y aprendizaje de todas/os y a mejorar los procesos de enseñanza.

Fuente: Echeita y Ainscow (2011) "La educación inclusiva como derecho".

### **Estado de la investigación en educación inclusiva**

Opazo (2012) hace una revisión de artículos orientados a reconocer tendencias metodológicas en investigación en Educación Inclusiva, evidenciando que la mayoría de ellos es de enfoque cualitativo e interpretativo, con acento en la participación de los actores como co-investigadores. En este sentido, y retomando a Ainscow (2007), reconoce una aproximación en los estudios revisados a una investigación acción colaborativa, para desarrollar perspectivas críticas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la caracterización de los actores escolares.

Desde una revisión histórica y conceptual del campo de la Educación Inclusiva, Opazo (2012) evidencia la evolución desde la consideración de la discapacidad a otras necesidades educativas tales como estudiantes en contextos socialmente vulnerables, favoreciendo la atención especializada en establecimientos de la educación regular. En este punto, se discute el abordaje de las diversas necesidades de las/os estudiantes, visualizando la posibilidad de integrar dentro de una misma sala de clases o segregarlos en espacios diferenciados de acuerdo a sus necesidades. La autora señala que pese a lo políticamente correcta de la postura de la Educación Inclusiva, en la práctica no se ha logrado llegar al mainstreaming (acceso universal de estudiantes con necesidades especiales en sala general), prevaleciendo lógicas de exclusión y segregación al interior de los propios establecimientos, que descansan en modelos médicos de integración.

De acuerdo a Opazo (2012), dentro de las perspectivas teóricas que han contribuido a la construcción del concepto de educación inclusiva, se identifican algunas, como la sociología crítica y el enfoque post-estructuralista. Desde la sociología crítica, se observa la producción y reproducción de exclusión dentro de la Escuela, criticando la tendencia a la categorización de los alumnos, y la responsabilización individual por los cambios, por sobre las condiciones de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la incapacidad es más de la escuela, en función de su tendencia a la estandarización educativa, que en los estudiantes o sus

familias. El *enfoque posestructuralista* aporta poniendo la atención en los discursos institucionales sobre la identidad y la diferencia, tanto de docentes como estudiantes; así también, los mecanismos de comprensión sobre las condiciones de diversidad social y cultural (Opazo, 2012). La autora también plantea el enfoque de la efectividad y el enfoque del mejoramiento escolar; si bien el primero de ellos ha sido criticado por su intento homogeneizador y altamente competitivo, la perspectiva de mejoramiento escolar ha sumado lógicas de tendientes a aumentar la inclusión de diversos actores en el proceso de enseñanza, y diseñar medios de control para ello, mediante la promoción de la participación y la apertura a la transformación de la cultura escolar.

Finalmente, refiere a la retórica (más que enfoque) de la equidad y la justicia social, donde reconoce dos aportes: uno, desde las políticas de reconocimiento que promueven movimientos feministas y anti discriminación racial; y por otra, las políticas movilizadas por el principio Educación para Todos, con foco en la equidad de acceso e igualdad de oportunidades. En este punto, Opazo (2012) releva la crítica de autores como Allan & Slee (2008), Ridell (2009) y Nguyen (2010), que consideran este enfoque como un discurso que apunta a un interés internacional que valida un modelo neoliberal (con lógicas neocolonialistas); ello se traduce, en una falta de perspectiva crítica en relación al rol de la escuela, desconociendo condicionantes sociales, culturales, económicos y políticos de cómo las/os niñas/os se aproximan a la realidad escolar.

### **Estrategias para la promoción de la inclusión escolar**

Mel Ainscow (2001), en su libro "*El Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*", plantea el valor de la diferencia y diversidad en las comunidades escolares, a través de una síntesis de experiencias prácticas de inclusión. Así también, señala mecanismos de inclusión a partir de generar mejores usos de los conocimientos existentes en cada comunidad escolar. En este sentido, identifica como conductas clave ligar el aprendizaje a experiencias previas de los estudiantes, y dotar de sentido y reflexión a la clase. Dentro de la propuesta del autor (*Ibíd.*) se destaca:

- El contexto local es un aspecto clave, en tanto afirma que no es del todo bueno aspirar a una importación de prácticas efectivas a un determinado entorno, dado que lo que puede funcionar en un lugar no necesariamente lo hará en todos. Por ello, percibir y entender las diferencias entre los estudiantes es fundamental, incorporando contexto y cultura.
- La problematización de la lógica del saber especializado que se desarrolla en pos de abordar cada tipo de necesidad educativa con un acento individual; postula la noción de un saber personalizado que logre enseñar satisfactoriamente a todas/os las/os estudiantes, apelando también a las habilidades de las/os docentes, entendiendo el aprendizaje como un proceso social conjunto y horizontal (apoyo entre iguales). En esta misma línea, otro elemento a considerar es el desarrollo de ejercicios auto reflexivos sobre las prácticas docentes, que permitan indagar en las estrategias más óptimas para cada contexto y cultura escolar.
- Considerar la cultura de cada comunidad escolar al momento de crear o fortalecer un clima adecuado para favorecer la participación de los actores, mediante herramientas de gestión, como son el ejercicio del liderazgo, la planificación de la organización y los procesos de formación permanente de los docentes.

- Con respecto a las/os niñas/os con necesidades especiales, el autor propone considerarlos como *"fuentes de ideas para mejorar las estructuras en beneficio de los demás. Si es así, como ya he sugerido, los niños de los que a veces se dice que tienen necesidades especiales representan voces ocultas que pueden informar y guiar en el futuro las actividades de perfeccionamiento"* (p. 31).
- Otro factor importante para la inclusión, es el aumento de la participación de las/los estudiantes en las *"culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales"* (p.293).

**Figura 2: Recomendaciones de Mel Ainscow para promover la inclusión en las escuelas.**

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar como puntos de partida las prácticas y conocimientos existentes.</li> <li>• Considerar las diferencias como oportunidades, y no como problemas.</li> <li>• Examinar minuciosamente los obstáculos a la participación de los alumnos.</li> <li>• Hacer uso eficaz de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje.</li> <li>• Desarrollar un lenguaje común entre el profesorado.</li> <li>• Crear en las escuelas unas condiciones que estimulen cierto grado de asunción de riesgos.</li> </ul> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fuente: Ainscow, Mel (2001). *"Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares"*.

## **Temas de investigación emergentes para la inclusión escolar en Chile**

Los espacios educativos se caracterizan por su dinamismo, en tanto se ven afectados por los cambios socioculturales que los circundan. Desde esta característica, se proponen temas de investigación emergentes para el estudio de la inclusión escolar en el contexto chileno, apuntando a tres ideas principales: gobernanza, prácticas pedagógicas e interculturalidad.

### 1. Gobernanza, equidad y conocimiento en la construcción de inclusión/exclusión

Considerando que las políticas educativas de integración, paradójicamente, se han constituido a partir de modelos de segregación de minorías, el desafío actual para los Estados es transformar las políticas declarativas en torno de la inclusión, en estrategias y acciones que constituyan prácticas cotidianas. Desde esta problemática, Popkewitz & Sverker Lindbland (2012) discuten la relación entre la administración social del Estado y el desafío de la inclusión/exclusión social en las políticas de bienestar europeas. Los autores explican que la globalización plantea un escenario de cambios, donde hay una transformación desde tradiciones nacionalistas a ideas liberales de participación democrática; ello se asocia a los procesos migratorios globales y la idea de ciudadanía que se construye a partir de este contexto; así también, a los nuevos requerimientos educativos y patrones de trabajo desde estas lógicas económicas neoliberales.

En el ámbito escolar, los autores observan nuevas exigencias desde las pretensiones de la Unión Europea, donde el rol de la escuela adquiere dimensiones económicas, de equidad y justicia; siendo este espacio entonces, el que forja una imagen cosmopolita de ciudadano/trabajador/individuo.

Desde el cuestionamiento de los supuestos sobre políticas e inclusión/exclusión social en la investigación de políticas educativas, Popkewitz y Lindbland (2012)

perciben dificultades conceptuales, riesgos y limitaciones al utilizar la categoría de "exclusión social", la cual colinda con conceptos complejos como el de categorías de clase y estratificación social; así también, problematizan la relación no explícita entre gobierno y la inclusión/exclusión, la que normalmente se supedita, por ejemplo, la discusión en la relación entre políticas de gobierno y mercados laborales y empleo o acceso a la educación.

Desde el análisis anterior, se exploran dos ideas clave que permiten entender la relación entre gobernanza e inclusión/exclusión: *la equidad y el problema del conocimiento*. La equidad, apunta a la representación y acceso de las personas/grupos a prácticas sociales y educacionales, haciendo hincapié en las/os actores y sus intereses. Desde esta idea, la gobernanza estaría apuntando a generar un conjunto de acciones en torno de la inclusión, trabajando entonces desde el quehacer de las políticas (Popkewitz y Lindbland 2012).

La problemática del conocimiento se sitúa desde las perspectivas en que se entiende la inclusión/exclusión como proceso, comprendiendo las distinciones, diferenciaciones y divisiones que repercuten en la acción y participación de los actores sociales (Ibíd.). Para los autores, estas distinciones tienen efectos relevantes en la construcción de identidad de personas y grupos; distinciones que operan al nivel del lenguaje, por ejemplo, identificando minorías de clase, raciales, étnicas o de género.

A partir de lo expuesto, se piensa la gobernanza como un concepto relacional, que implica un espacio de construcción de conocimiento y un campo de acción/quehacer. En este punto, de acuerdo a los autores, se vincula la problemática de la equidad a la del conocimiento, y se genera un espacio de confluencia para avanzar hacia una mejor investigación de la gobernanza e inclusión/exclusión.

## 2. Prácticas pedagógicas e Inclusión

Se plantea que las prácticas segregadoras en el aula no sólo afectan los derechos de las/os niñas/os, sino que también tienen efectos importantes en la calidad de los procesos pedagógicos (Narvarte, 2014). En esta misma línea, se señala que la diversidad dentro de la Escuela se constituye en una ventaja, en tanto estudios de UNESCO (2008, citado por Narvarte 2014) dan cuenta de la importancia de la conformación de grupos heterogéneos en las escuelas para aumentar los resultados académicos de un país, afirmando que "*la diversidad de los estudiantes y una respuesta educativa adecuada a la misma son factores coadyuvantes del aprendizaje*" (Narvarte, 2014, pág. 15). En este sentido, la autora adscribe a los principios del constructivismo en educación, considerando el valor de la experiencia, la participación y el contexto en la instauración de aprendizajes; desde esta lógica, la construcción colectiva de saberes en la interacción, permiten que el conocimiento que niños y niñas generan en los espacios escolares (y más allá de ellos), sea realmente significativo.

## 3. Interculturalidad en contextos de inclusión/exclusión escolar

En el estudio de la interculturalidad en contextos de inclusión/exclusión escolar, se enfatiza la noción de diversidad cultural, que apunta a la generación de una perspectiva educativa que busca la igualdad de oportunidades/resultados para todas/os (Aguado, 1995; En Narvarte, 2014, p. 11). En esta lógica, es fundamental la superación del racismo en todos los niveles, para la generación de una

aproximación intercultural a la educación (Ibíd.); entendiendo que el proyecto de interculturalidad, contiene todos esos espacios de exclusión invisibilizados: etnias, inmigrantes, condiciones socioeconómicas, género, entre otros.

Cabe señalar la diferenciación existente entre multiculturalidad e interculturalidad, puesto que la segunda implica una dimensión dialógica, de intercambio entre culturas de manera horizontal. En esta misma línea, Walsh (2005) plantea una mirada de interculturalidad como proyecto político: *"En este sentido, va mucho más allá del multiculturalismo, en tanto este último concepto supone el reconocimiento de las minorías dentro de un sistema existente, mientras que la interculturalidad requiere que las relaciones horizontales interétnicas se construyen a través de la creación de nuevos ordenamientos sociales"* (p.31). Desde esta lógica de constitución de la interacción social, la Escuela se sitúa como un espacio fundamental de creación de una "pedagogía crítica" (Ibíd.), que parte desde el cuestionamiento del conocimiento que se imparte y la forma en que se instaura, apuntando a una Escuela que genere participación y una mirada autónoma, particularizada, donde el proceso de aprendizaje-enseñanza es co-construido por la comunidad.

## Conclusiones

La educación inclusiva plantea una nueva forma de comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje en los contextos escolares, de modo que es fundamental repensar las políticas educativas para construir reales procesos de inclusión dentro del sistema escolar. Desde esta idea, se pueden generar tres niveles de comprensión de los antecedentes presentados (organizados a partir de su nivel de abstracción), que podrían entenderse como insumos para la discusión;

- I. Nivel I: perspectivas teóricas.
- II. Nivel II: enfoque de derechos.
- III. Nivel III: recomendaciones para prácticas.

Transversalmente a estos niveles de comprensión, aparecen temas de investigación emergentes, desde la contingencia, presentando observaciones, necesidades y problemáticas en torno de los contextos socioculturales actuales. A continuación, a través de un diagrama de conjuntos, se organiza el esquema de insumos para la discusión:



Figura 3: Diagrama de niveles de abstracción para la discusión sobre inclusión escolar.



Como se observa en la figura, los tres niveles de abstracción de los antecedentes se intersectan, en tanto hay una interdependencia (cada nivel incide en la constitución del otro); confluyen en un punto principal, que es la formulación de políticas de inclusión escolar; ello se explica, en la comprensión de los aportes que cada nivel presenta para la discusión.

En el nivel I de perspectivas teóricas, se comprende la necesidad de construir modelos explicativos de realidad que permitan explicar la exclusión escolar. Bajo esta lógica, observamos el enfoque crítico sociocultural, que sitúa incluso "*ideologías de la exclusión*" (Tijoux, 2014) que permiten explicar las representaciones que se generan sobre la segregación en espacios escolares. Este nivel de abstracción, permite una comprensión estructural del fenómeno de la exclusión, que también sitúa la necesidad de cambios desde el ethos, la cultura que envuelve a la comunidad escolar, lo que es fundamental en la generación de políticas. Así también, el enfoque de educación inclusiva involucra un modelo de estructuración de la inclusión, a partir de la determinación de un conjunto rasgos que permitan delimitar si existen procesos de real inclusión.

Desde el nivel II de enfoque de derechos, el aporte se constituye en la determinación de rasgos universales de inclusión que deben ser garantizados por mecanismos políticos. Es un nivel de abstracción distinto, puesto que se está pensando en la materialización de la inclusión a partir de marcos normativos implementados por el Estado; ello alude directamente a la necesidad de proteger los procesos de inclusión a partir de las distintas convenciones trabajadas por organismos internacionales.

En el nivel III de recomendaciones para prácticas, se construye un conjunto de rasgos a ser aplicados de manera concreta dentro de los espacios escolares, a partir de la propuesta de Ainscow (2001). En este sentido, se genera una transformación desde la teoría a la práctica, que permite establecer lineamientos para la promoción de la inclusión desde medidas trabajadas dentro del espacio escolar.

Los temas emergentes de investigación se presentan abarcando los tres niveles, en tanto esta exploración también se vuelve insumo para cada uno de estos. Considerando que los fenómenos socioculturales en torno de la inclusión/exclusión son dinámicos y responden a las condiciones que se establezcan a través del tiempo, es fundamental examinar aquellos puntos ciegos o espacios que no han sido trabajados a profundidad en la constitución de políticas de inclusión escolar. En este caso, a través del concepto de gobernanza, prácticas pedagógicas e interculturalidad, se quiere iluminar espacios fundamentales y contingentes para la generación de modelos de inclusión escolar.

Dentro de las áreas a explorar que no se han considerado en este documento, es importante destacar la construcción de la carrera docente en relación a la inclusión escolar, puesto que este enfoque también afecta la manera en que se va a constituir la formación y proyección de las y los docentes dentro de la Escuela.

Por último, cabe señalar que la síntesis de lo examinado responde a la reestructuración de la forma en que se concibe hoy el espacio escolar, desde la incorporación de la diversidad en todas sus formas. Antropológicamente, desde el reconocimiento del otro en su diferencia, pero también en el respeto de sus derechos, la Escuela debe ser un espacio de reunión que genere un conocimiento a partir de esta multiplicidad de saberes, entendiendo que la constitución del

conocimiento no es unilateral ni homogénea; es heterogénea, múltiple y compleja. Las políticas educativas deben responder a esta diversidad, para que la inclusión pase de la potencialidad a la realidad.

## Referencias

- Allan, J., & Slee, R. (2008). Doing inclusive education research. Rotterdam: Sense
- Ainscow, M. (2001) Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Recuperado el 13 de Mayo, 2016, desde: [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)
- Narvarte, L. (2014) "Fundamentos para una Educación Parvularia inclusiva en el contexto de la actual reforma educacional". *Documento interno Mineduc*.
- Nguyen, T. X. T. (2010). Deconstructing Education for All: discourse, power and the politics of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 341-355. doi:10.1080/13603110802504564
- Opazo, C. (s/f). "Educación inclusiva y pedagogía en contextos de desventaja socio-educativa". Recuperado el 13 de Mayo, 2016, desde: [http://educacion.flacso.org.ar/files/webform/eventos/ponencia%20C Opazo.pdf.pdf](http://educacion.flacso.org.ar/files/webform/eventos/ponencia%20C%20Opazo.pdf.pdf)
- Opazo, C. (2012). "Educación inclusiva y contextos de desventaja socio-económica. Una revisión bibliográfica".
- Popkewitz, T. y Sverker, L. (2000): Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research1, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21:1, 5-44
- Riddell, S. (2009). Social justice, equality and inclusion in Scottish education. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 283-296. doi: 10.1080/01596300903036889
- Tijoux, M.E. (2014). Niños y niñas de la inmigración y búsqueda de la reflexividad para enfrentar su discriminación. Recuperado el 13 de Mayo, 2016, desde: [http://www.junji.cl/SiteAssets/JUNJI/documentos/2014/seminario infancia e inmigracion/Tijoux seminario JUNJI.pdf](http://www.junji.cl/SiteAssets/JUNJI/documentos/2014/seminario%20infancia%20e%20inmigracion/Tijoux%20seminario%20JUNJI.pdf)