

Inclusión y Diversidad: Nuevos Desafíos para la Política Curricular Chilena. Reflexiones desde la Teoría Curricular y la Justicia Social

Inclusion and Diversity: New Challenges for Chilean Curricular Policy. Reflections from Curriculum Theory and Social Justice

Claudia Inostroza-Barahona
M. Francisca Lohaus-Reyes *

Universidad de Chile, Chile

En el contexto de una nueva política de educación pública en Chile y de lineamientos curriculares para ella, se hace presente la necesidad de avanzar hacia la inclusión educativa en estas materias, desde la perspectiva de derechos. El siguiente trabajo propone la inclusión educativa y la diversidad como nuevos desafíos y ejes articuladores para la política curricular chilena desde la mirada de la teoría curricular y la justicia social, considerando las recomendaciones realizadas por diversos actores y la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación durante el año 2016, con el objetivo de aportar a la reflexión teórico-curricular en el país.

Descriptor: Educación; Política educacional; Sistema educativo; Currículum; Justicia social.

In the context of a new public education policy in Chile and curricular guidelines for it, there is a need to move towards educational inclusion in these matters, from the perspective of rights. The following work proposes educational inclusion and diversity as new challenges and articulating axes for the Chilean curricular policy, from the perspective of the curriculum theory and social justice, considering the recommendations made by different actors and the Curriculum and Evaluation Unit from the Ministry of Education during 2016, with the objective to contribute to the theoretical-curricular reflection in the country.

Keywords: Education; Educational policy; School system; School curriculum; Social Justice.

1. Contextualización breve

La educación posee un valor intrínseco en tanto derecho humano y social, puesto que las personas no sólo deben recibir una educación de calidad, sino también para desarrollar el conocimiento necesario y así asegurar el reconocimiento y el respeto a largo plazo de todos los derechos humanos (Aldámiz et al., 2000; Echeita, 2006; Marchesi et al., 2004). Por consiguiente, es necesario proponer nuevas aperturas en el currículum chileno actual para responder de manera atinada, pertinente y significativa a los diversos y legítimos intereses de los estudiantes, donde las soluciones creativas e integrales son necesarias ante una sociedad cada vez más dinámica, cambiante y diversa. Esto implica que tanto el diseño como la praxis del currículum deben ofrecer, de manera concreta, un sistema educativo de

*Contacto: mlohaus@ug.uchile.cl

calidad e inclusivo que contribuya a la formación permanente e integral de las personas, tal como se estipula en la misión del MINEDUC (2017).

Chile posee uno de los sistemas educacionales más mercantilizados y segregados del mundo, debido a las reformas en las políticas públicas que combinaron privatización y descentralización de los organismos estatales (Atria, 2014), lo que provocó una gran desigualdad social, manifestada en alta disparidad en la distribución del ingreso (OCDE, 2018). Desde 2011, esos problemas, que según el paradigma neoliberal no son problemas, han comenzado a ser vistos como tales (Atria, 2014). Esto indica que está irrumpiendo un paradigma alternativo en el que la educación es un derecho social; cada ciudadano, por el hecho de ser ciudadano, tiene acceso a la educación y las escuelas deben asegurarlo a través de dos ejes fundamentales: la diversidad y la no discriminación (Ley 20.845), que se deberían materializar en praxis educativa que propicie el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes a través de la inclusión (MINEDUC, 2019). Sin embargo, existe gran distancia entre lo prescrito y lo materializado. Realizar cambios a un sistema que posee como base la desigualdad es un desafío que se le ha impuesto al currículum chileno (Magendzo, 2008), no obstante, debería tomarse en cuenta que cualquier política educativa que se quiera implementar se ve impedida en su acción, ya que la desigualdad social del país dificulta su efectividad, promoviendo la exclusión social (Valenzuela, Bellei y de los Ríos, 2010). Este contexto concreto va unido a las exigencias del marco legal, que pretenden definir lo que se entiende por diversidad e inclusión educativa en el currículum chileno.

A nivel internacional, la inclusión educativa se define de manera amplia, ya que acoge y apoya la diversidad entre todos los estudiantes (UNESCO, 2008). De esta forma, puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a las diversas características de los estudiantes a través de una mayor participación y acceso al aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. El objetivo último de la inclusión es brindar respuestas educativas diversas y apropiadas al amplio espectro de características de aprendizaje en distintos entornos de la educación (Echeita, 2008). En este sentido, las recomendaciones para una política curricular que incorpore la inclusión se desarrollan en un escenario social donde ocurren transformaciones tanto gubernamentales en su nivel macro como de la misma institucionalidad educativa nacional.

2. Recomendaciones para una política de desarrollo curricular: Proyecciones hacia la inclusión educativa y la justicia social¹

El documento de las recomendaciones para una política de desarrollo curricular, elaborado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2016), expone la importancia que adquiere el desarrollo curricular nacional dentro del marco de la implementación de la Reforma educacional, en un contexto de transformaciones tanto políticas como de la misma institucionalidad educativa. Lo que

¹ Para mejor lectura y comprensión del artículo, en su redacción se ha utilizado el masculino genérico, aceptado como representativo para todo género.

pretende la Reforma es garantizar que todos puedan acceder a aprendizajes de calidad, en un sistema que contemple trayectorias educativas que acompañen sus procesos de aprendizaje en niveles articulados coherente y pertinentemente. Esto se sustenta en fortalecer y apoyar las comunidades educativas, el liderazgo docente y directivo y la mejora continua y autonomía de los establecimientos educacionales.

Parte de este proceso fue la composición de una mesa de trabajo, cuya tarea fue generar recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular. En las reflexiones de la Mesa de Trabajo se hizo presente la necesidad de avanzar desde la integración hacia la inclusión, la equidad y reconocer la pluriculturalidad chilena para el enriquecimiento y transformación de las trayectorias de vida de los estudiantes en el sistema educativo. Es aquí donde la política curricular se hace cargo de los procesos de diseño, desarrollo, implementación y evaluación del currículum y velar por su equidad y universalidad. Lo anterior implica la necesidad de realizar cambios estructurales profundos y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo educar a todos los niños y de esta manera propiciar un desarrollo humano de manera democrática, con igualdad de oportunidades para todos y todas (MINEDUC, 2016).

El desarrollo curricular chileno adquiere gran importancia para resguardar la pertinencia, relevancia, contextualización, legitimidad y estabilidad del currículum (MINEDUC, 2016) en el sistema educativo. El currículum, como principal herramienta de la escolarización, donde desembocan estas perspectivas y expectativas sociales, tiene varios objetivos: mediar entre las recomendaciones realizadas por los diversos actores considerados en la configuración de los saberes, conocimientos, habilidades y valores y la realidad de la sala de clases, normalizar los aprendizajes según la selección de contenidos realizada al momento de diseñar el currículum y por último, el control: asegurar que las metas y objetivos propuestos por el sistema para la educación se están cumpliendo (Glatthorn, Boschee y Whitehead, 2009; Lundgren, 2013). Sin embargo, en el contexto sociocultural actual, también se debe propiciar la inclusión educativa para promover experiencias en, desde y con la diversidad, con miras a la construcción de sociedades más inclusivas que reconozcan el valor de la diversidad y promuevan el mejoramiento de la educación (MINEDUC, 2016) a través de la incorporación de la flexibilidad y el acceso al aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes. La realidad social es producto de la acción de todos los que la construyen, por lo tanto, su transformación es tarea de todos (Freire, 2005). Es por ello que la inclusión de la diversidad en el currículum y en su diseño es una oportunidad transversal para el desarrollo y crecimiento del país en el que todos puedan participar desde sus legítimas características, para así lograr una real inclusión desde su génesis y reducir las desigualdades del sistema educativo.

La reforma curricular no es una política que se pretenda o pueda desarrollar de forma aislada a todo el contexto de cambios institucionales que se experimentan en el país, es lo político-legal (Posner, 1999) que marca su presencia en el currículum. Este marco político-legal hace referencia a las leyes educativas y la ordenación jurídica y administrativa, donde se regulan los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa, ya que es deber del estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión social (Ley 20.845 y Ley 20.370). Debe tenerse presente que el currículum nacional es un conjunto de definiciones que organizan contenidos y procesos de los estudiantes a lo largo de su trayectoria y que plasma los aprendizajes que la sociedad en su conjunto considera relevantes: es una expresión de poder para influir a las próximas generaciones (Pinar, 2014), a través del cumplimiento de los deberes y derechos de la educación. Esto se debería

llevar a cabo a través del desarrollo e implementación de una política de fortalecimiento de la gestión curricular en los establecimientos educacionales (MINEDUC, 2016).

El enfoque epistemológico actual de la construcción del currículum nacional chileno se encuentra centrado en las disciplinas. Esta visión se refleja en la implementación de planes y programas de las bases curriculares, en donde se desarrolla un currículum unidireccional. Bernstein (1998) propone el concepto de clasificación, que permite la comprensión de los simbolismos y el control que se llevan a cabo en la praxis pedagógica. Las relaciones de poder que se dan en ese espacio se establecen de forma solapada, en un discurso que no se condice con la praxis. En el caso chileno, esta clasificación se da de manera “fuerte”, ya que deja poco espacio para posibles interpretaciones o flexibilizaciones y, por tanto, se disminuyen las posibilidades de romper con esta estructura consolidada en las barreras interpuestas a través de la prescripción (Freire, 2005). El currículum contiene, por consiguiente, barreras culturales en su diseño y en su praxis, que poseen el poder de incluir o excluir (Magendzo, 2008). De esta manera, se manifiesta la existencia de una estructura curricular formal vinculada a los intereses de la cultura hegemónica, hecho que restringe hablar de posibles modificaciones globales o contra-hegemónicas (Johnson-Mardones, 2015). Es así como la idea de currículum liberador u opresor, se construye a partir de la posibilidad de que los niveles de pertinencia se establezcan a partir del rol que asuma la experiencia de los sujetos. La reforma curricular de los años noventa fue un intento de lidiar con esa tensión, puesto que se intentó equilibrar tanto la posibilidad de adaptación local con la existencia de una cultura común (Johnson-Mardones, 2015; Magendzo, 2008), pero aún se enfrentan desafíos en la reinterpretación curricular realizada en la praxis. La discusión curricular chilena en las reformas que siguieron a la de los años sesenta deja de lado lo valórico y personal, reduciéndolo a lo técnico y físico; se limita a los medios y soslaya los fines (Null, 2016) que son los que entregan sentido y vida al currículum.

El currículum no puede ser entendido desde una dimensión exclusivamente “física” (distribución horaria, materiales de apoyo a la docencia y al aprendizaje, infraestructura escolar, cuerpo académico y administrativo, etc.), sino que es necesario ampliar su sentido y profundidad valóricas y políticas (Glatthorn, Boschee y Whitehead, 2009; Null, 2016). Un currículum que se plantea desde el desarrollo integral de todos los estudiantes, debe comprender que las posibilidades de éxito del proceso formativo pasan por situar los elementos que permiten el desarrollo de los currículos, como entornos de posibilidades (oportunidades), los que no están únicamente relacionados con las dimensiones “físicas” que apoyan la enseñanza, sino que también las afectivas, culturales, organizacionales, familiares, históricas, identitarias y políticas (Posner, 1999).

El currículum, como configurador de experiencias, es expresión de un quehacer multidimensional que identifica, analiza y da forma a la construcción de las relaciones entre escuela, sujeto y entorno. Si se desea entregar pertinencia a esta configuración, se requiere, necesariamente, de una lectura global que lo entienda desde una perspectiva sistémica (Llaña, 2011). El currículum prescrito demanda una realidad escolar, social y simbólica, asociable a un concepto complejo de currículum apoyado, construido o reconstruido al momento de la enseñanza y en el momento del aprendizaje. Es decir, el proceso de implementación curricular obliga a revisar el currículum desde la coherencia de sus distintas dimensiones de desenvolvimiento, en tanto entiende la posibilidad de aprendizaje como un diálogo experiencial que vincula a los sujetos y al medio, a través del cual interpretan el currículum (Silva, 2014). Cuando no ocurre este diálogo, el currículum

oficial se contraponen a lo vivido en la praxis, por ello es necesario que el currículum, desde su concepción teórica, reconozca esas diferencias dialógicas (Johnson-Mardones, 2015) y las incluya en sus procesos de construcción.

De este modo, es importante considerar la inclusión como eje articulador para la construcción del currículum y su posterior implementación, un puente que armoniza y equilibra el ser humano desde sus múltiples dimensiones y potencialidades como base de su desarrollo: creativo, cognitivo, emocional, ético, estético, social y espiritual (Ley 20.370, 2009). Abordar la multidimensionalidad de los sujetos es algo ineludible para su formación integral. Al reconocerla, se promueve un desarrollo armónico, pluralista y equitativo, pues se comprende al otro como un legítimo otro (Maturana, 2001) con historias de vida y características innatas que forman su carácter más allá de sus competencias cognitivas. Por ello, el currículum, en todas sus dimensiones, debe ser humanizador, transformador e integral, sustentado en una mirada activa, crítica y democrática.

En Latinoamérica, las posibilidades se dialogan desde las nociones de inclusión y escuela para todos, mientras que en Europa el diálogo se plantea desde el enfoque de justicia social, porque la construcción de una escuela inclusiva es una deuda que posee la sociedad consigo misma y con sus demandas de respeto y ejercicio de su libertad. Esta es una acción emancipatoria donde la experiencia de las personas y su capacidad de hacer y de ser para construir una sociedad digna asumen un rol central en el diseño curricular y la reconstrucción de sus formas y contenidos (Apple, 2017; Giroux, 2018). Esta experiencia se hace carne en los actores que viven el currículum (Pinar, 2014) día tras día. El currículum carece de sentido si no está la figura del actor docente para materializarlo en el aula. Para Posner (1999), en esta labor de darle vida al currículum en el proceso de implementación, existen factores que interactúan simultáneamente y que pueden tanto constreñir como potenciar el desarrollo e implementación del currículum desde la perspectiva de la inclusión y la justicia curricular.

Los actores docentes deberían tener amplio conocimiento respecto al desarrollo pedagógico del currículum nacional y de competencias genéricas de gestión, lo que facilitaría la concreción del currículum en el aula (Glatthorn, Boschee y Whitehead, 2009). Desde este planteamiento, se hace explícita la idea de que toda política curricular debiera atender el desarrollo profesional docente y al enriquecimiento de las competencias profesionales en el ámbito curricular y didáctico, asentadas tanto en el saber pedagógico construido en la experiencia cotidiana del actor docente como en la permanente actualización de acuerdo a la evolución del conocimiento en el campo educativo y disciplinar (MINEDUC, 2016). En la perspectiva inclusiva, el profesorado debiera proponer acciones específicas con el propósito de analizar y adecuar el currículum y disponer de tiempos para hacerlo, lo cual está dispuesto en la nueva ley que crea el Sistema de Desarrollo Docente (Ley 20.903, 2016). De esta manera, se pueden articular procesos de formación continua con las prioridades de la Política de Desarrollo Curricular. Para Posner (1999), el rol de las personas que enseñan –que forman parte del marco personal– es fundamental, porque el sentido que los docentes tengan sobre su praxis y su dominio de los conocimientos allanará el camino para reflexionar y analizar el currículum nacional, comprender sus propósitos y realizar intervenciones pedagógicas pertinentes y consistentes; hacer interactuar los saberes e interpretar las expectativas curriculares de acuerdo al contexto donde se sitúan.

La implementación curricular está, por consiguiente, mediada por los profesores y el currículum enseñado y moldeado por ellos. Para ejecutar esta labor, Glatthorn, Boschee y Whitehead (2009) proponen que los equipos docentes desarrollen comunidades de aprendizaje, que equivalen a redes de colaboración e intercambio conjunto de sus experiencias. Este intercambio hace que los docentes comprendan la importancia y la naturaleza de los cambios curriculares y facilitar, de esa forma, la implementación. En consonancia con el planteamiento de Glatthorn, dentro de las recomendaciones realizadas por la mesa de trabajo del MINEDUC está desarrollar acciones específicas para la implementación curricular dirigidas a este segmento, como propiciar procesos efectivos de análisis y desarrollo curricular por parte de los profesores, la revisión de las necesidades de formación docente y articular la formación continua del profesorado, en materias como actualización disciplinar, didácticas específicas, evaluación e inclusión, dentro del proceso de contextualización del currículum nacional (MINEDUC, 2016).

El aterrizaje e impacto del currículum sólo es posible dimensionarlo a través del currículum evaluado: el conjunto de aprendizajes que se evalúan en el aula, tanto por los instrumentos confeccionados por el docente y pruebas estandarizadas nacionales como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) como internacionales (PISA, TIMSS, entre otras). Glatthorn, Boschee y Whitehead (2009) sugieren que los datos obtenidos de estas pruebas entregan información útil sobre los efectos del nuevo currículum y el alcance de su implementación, pero en una perspectiva que considere la inclusión, también se deben valorar y relevar otras instancias de evaluación propias de la escuela en este proceso. Si, por ejemplo, el currículum enfatiza una determinada habilidad, los estudiantes necesitarán orientaciones específicas de lo que se espera de ellos y los profesores requerirán asistencia especializada para poder transmitir esa habilidad y posteriormente evaluarla de forma adecuada a la realidad en la que están insertos. En consecuencia, los equipos directivos y los profesores deberían trabajar conjunta y colaborativamente en elaborar evaluaciones pertinentes y situadas, analizar los datos obtenidos de todas estas instancias y detectar las necesidades que se puedan presentar (MINEDUC, 2016). Esto quiere decir que en un currículum inclusivo se debería enfocar la evaluación hacia el aprendizaje significativo y transformador, que surja de las necesidades educativas particulares de cada contexto.

Todo el proceso de implementación llega a su culmine en el currículum aprendido. En él se forma una cohesión y un sentido de comunidad entre los estudiantes, el contexto local y los profesores, por lo que es crítico fomentar una conciencia colectiva de los temas y preocupaciones relacionados con el currículum nacional. Glatthorn, Boschee y Whitehead (2009) postulan que encontrar bases comunes para la comunidad educativa y los padres es fundamental para el éxito de cualquier plan estratégico curricular. Por ello, son los actores docentes y las comunidades educativas los que deben tener un rol activo en relación con la prescripción curricular. Este rol se traduce en capacidades de reflexión y análisis del currículum nacional que permitan desarrollar la comprensión de sus propósitos y contenidos en consonancia con intervenciones pedagógicas pertinentes y consistentes (MINEDUC, 2016) para propiciar experiencias en, desde y con la diversidad de los otros, que construyen sus identidades en la concreción de sus diferencias en la praxis (Freire, 2004).

La relación entre currículum escrito y currículum aprendido se estructura jerárquicamente, en tanto se constituye el primero como marco de acción del segundo, de modo que el currículum escrito delimita el desarrollo del currículum aprendido, ya que

restringe los espacios de creación y ejecución de los aprendizajes. De este modo, se puede señalar que la posibilidad de comprender, desde el prisma de la inclusión, las relaciones de pertinencia sociocultural del currículum, está sujeta a entender las relaciones entre el currículum recomendado, prescrito, apoyado, enseñado y aprendido, no únicamente entre el currículum prescrito y enseñado (Glatthorn, Boschee y Whitehead, 2009). Todo lo anterior responde a decisiones curriculares y pedagógicas, en las cuales la flexibilidad curricular permite un sentido práctico, anclado en la vivencia educativa. Respecto a este planteamiento, la mesa de trabajo propuso el diseño de estrategias de comunicación y difusión del currículum nacional, en los distintos niveles del sistema educativo, para que sea un referente central para los actores involucrados y promover su apropiación a través de la comprensión colectiva de sus sentidos y propósitos (MINEDUC, 2016).

Dialogar con el currículum de manera reflexiva es de suma importancia, para asegurar que el cambio y el proceso de implementación curricular atiendan de manera integral las características de los estudiantes y la cultura escolar. De esta forma, el cambio curricular encarnará una relación que implique participación y trabajo mancomunado entre todos los actores que convergen en él: institucionalidad, comunidad y escuela. Para ello, es necesario desarrollar una visión de cambio y un plan estratégico que comprometa de manera colaborativa y cooperativa a la comunidad educativa en la toma de decisiones. Por lo tanto, la coherencia y cohesión del currículum dependen en gran medida de la extensión de la visión compartida y del desarrollo de un plan estratégico de implementación curricular contextualizado en el cual prime la toma de decisiones curriculares relevantes y con sentido por parte de las comunidades educativas desde una perspectiva distribuida de liderazgo educativo para apoyar la apropiación, adecuación y enriquecimiento del currículum nacional (Fullan, 2006; MINEDUC, 2016), donde la perspectiva de la inclusión sea el eje orientador y articulador.

3. Desafíos curriculares: Desde la integración hacia la inclusión

En Chile la política curricular tiene un carácter híbrido, pues convoca a la inclusión desde la lógica de los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración. En una sociedad democrática, no es admisible que la construcción curricular sea tarea de unos pocos. Chile tiene la oportunidad de cambiar la dirección de las cosas, pues el mundo y la ciencia avanzan muy rápido y la educación formal no. Los cambios ocurren reactivamente, a destiempo del proceso de cambio de la sociedad y de su conocimiento. Esta idea representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. Para que el tránsito curricular desde la integración escolar a la inclusión educativa pueda materializarse, es fundamental que la institucionalidad curricular y su política genere y construya condiciones, mecanismos y procesos que favorezcan la autonomía de las escuelas, para que según las necesidades que puedan identificar- ellas diseñen sus propios proyectos curriculares o realicen las adecuaciones que estimen convenientes a la propuesta ministerial (MINEDUC, 2016) y así facilitar el proceso de apropiación curricular de manera inclusiva, para abarcar la diversidad de las comunidades educativas. Que las comunidades realicen este proceso requiere una toma colectiva de conciencia respecto al concepto de justicia curricular, donde se reconozca que la escuela

es una parte más de una infinidad de espacios y entornos abiertos al aprendizaje y no una institución cerrada y encerrada en sí misma.

La inclusión educativa en el currículum se encuentra hoy ante un gran reto, ante el cual surgen nuevos modelos y perspectivas que abren posibilidades que fomenten la inclusión sociocomunitaria y de las diferentes diversidades que se dan cita en el espacio educativo. Este debe ser pertinente a la diversidad y a los tiempos actuales y es necesario que los líderes, autoridades y agentes de cambio del país hagan eco de una verdadera reforma educacional y curricular para ser personas, desde las emociones (Maturana, 2001). Una política de desarrollo curricular que pretenda ser inclusiva y respetuosa de la diversidad debe considerar la generación de condiciones efectivas para favorecer la autonomía local en los procesos de desarrollo contextualizado del currículum nacional (MINEDUC, 2016). La apropiación curricular (paso necesario en el camino hacia la inclusión de la diversidad) no puede ser posible sin la participación y comprensión por parte de las personas que lo materializan: actores docentes y comunidad educativa, quienes a través de su participación integral deben ejercer su deber de participar en el diseño curricular para enriquecer la educación, pues es su deber ciudadano (Ley 20.370 de 2009) y en el sentido de construcción de un currículum justo, se deberían orientar los esfuerzos y políticas públicas a generar condiciones para que las comunidades educativas se orienten al bien común a través del diálogo y la toma de decisiones conjuntas; la justicia curricular se encarna en una educación que potencie en todos los niveles curriculares los valores democráticos (De la Cruz, 2016). Cada comunidad tiene sus propias particularidades, debido a que las personas que la conforman son únicas a su vez. En esta misión, el actor docente juega un rol fundamental: debe generar oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes, ajustando y adoptando sus propias prácticas pedagógicas hacia la inclusión, además de ser un nexo entre los diversos estamentos que conforman la comunidad educativa, en espacios de discusión definidos por ellos mismos.

La UNESCO (2008) declara que la educación tiene tres dimensiones principales: el acceso a la educación, a una educación de calidad, y al respeto en el entorno del aprendizaje. Garantizar la existencia del respeto en el entorno de aprendizaje implica hacerse cargo de las diversas características de aprendizaje y al respeto de la dignidad humana en todas sus formas existentes, erradicando cualquier forma de violencia y exclusión. El respeto de la diferencia debe conciliarse con el derecho universal a la educación, que forma parte de un conjunto más amplio de derechos humanos. El respeto y valoración de la diversidad implica que se debe garantizar al estudiante que precisa ayuda, la entrega de recursos adicionales, tanto materiales como humanos, psicológicos y pedagógicos, para conducir su proceso de aprendizaje y contribuir a sus objetivos e intereses. Estos lineamientos entregan la base para entender que el respeto por las características particulares es definitorio en el diseño de un currículum nacional que propicie el aprendizaje de todos y todas las estudiantes. Esto no se restringe al respeto por la diferencia, sino en que estas diferencias se valoren y legitimen entre sí por sus aportes experienciales y pedagógicos al currículum.

El llamado es a construir currículum a través de la inclusión activa, ejercida por todos los actores educativos en interacciones, que permite tejer redes que unan, relacionen y enriquezcan el proceso de construcción de la política curricular de manera que aborde de manera adecuada la oportunidad de crecimiento a nivel país que conlleva la inclusión educativa. Los espacios educativos formales, informales y no formales deben ser concebidos como un espacio social, en donde los contextos educativos son lugares

culturales (Bourdieu, 2005) donde se transmite, reconstruye y reproduce la cultura, los conocimientos, los valores y donde se expresan las concepciones de mundo (Herrera, 2014). Desde esta perspectiva, el propósito de la inclusión educativa en la construcción del currículum es permitir que los diversos actores que convergen en él se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una gran oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. De esta manera, es posible crear y articular las políticas y las prácticas actuales en la dirección de configurar sistemas educativos más incluyentes, equitativos y sensibles a las diversas realidades de las personas y profesionales que convergen en ellos. Gabriela Mistral lo expresa así: “Vivir las teorías hermosas. Vivir la bondad, la actividad y la honradez profesional” (Mistral, 2017, p. 25).

Educación en la diversidad y singularidad desde la perspectiva de la justicia social es una oportunidad de enriquecer el diálogo curricular, con el fin de renovar las políticas públicas en pos del desarrollo, la cohesión, la paz y la democracia. Al problematizar las realidades sociales en el diseño curricular, el currículum se emancipa de supuestos y preconcepciones estandarizadas para lograr equidad social desde la justicia curricular y una educación comprometida con la comunidad, ya que reflexiona de manera crítica sobre los problemas sociales, posibilitando el papel que tiene la educación como transformadora de la sociedad (De la Cruz, 2016; Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Es una invitación hacia nuevos horizontes para la construcción de las políticas curriculares, debido a que la perspectiva de inclusión es una deuda histórica hacia las minorías que han sido sistemáticamente excluidas en las políticas públicas. En el presente, ya existen todas las voluntades de la comunidad de muchos actores docentes de cambiar el rumbo de la educación actual hacia un norte inclusivo, para que se reconozca la legitimidad propia y de los otros (Maturana, 2001).

Lo expuesto anteriormente, tiene que ver con la posibilidad de desarrollar los conceptos vinculados con la naturaleza del saber pedagógico. En palabras de Gabriela Mistral: “Amenizar la enseñanza con la hermosa palabra, con la anécdota oportuna, y la relación de cada conocimiento con la vida” (Mistral, 2017, p. 25). El proceso de implementación curricular nacional debería enfatizar el trabajo pedagógico realizado localmente; un buen ejemplo es el legado mistraliano, ya que en él se involucran tanto la experiencia pedagógica como el devenir educativo, lo que es esencial en la construcción de políticas públicas educativas. En el currículum nacional existe una ausencia de reconocimiento de la realidad escolar, lo que produce un desencuentro entre la política educativa y su praxis. Esto genera el fracaso del proceso de implementación curricular, de allí la importancia de reconocer el rol de los distintos actores del proceso educativo a la hora de emprender la implementación de las reformas (Fullan, 2006; Spillane, Halverson y Diamond, 2004). Aunque existen las intenciones de mejora educativa, aún queda un recorrido por hacer desde la comprensión y la praxis pedagógica para dar un aliento de vida (Posner, 1999) al currículum nacional.

Una escuela justa y, por lo tanto, un currículum justo, tiene que permitir al estudiante ser un sujeto activo en su aprendizaje, entregando oportunidades para desarrollar en forma adecuada sus capacidades, talentos y emociones. Por lo tanto, desde esta perspectiva, se piensa una escuela donde el conocimiento propicie la liberación, debido a que cada niño es un ser único con un potencial infinito, pero que en muchos casos el entorno lo perjudica con un manto cultural inmoral. La misión de todos los actores de la comunidad es, por consiguiente, ser agentes de transformación social. Como señala Freire (2005), nadie

libera a nadie, ni nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión. Es fundamental que, en el campo curricular, exista una mirada integral del ser humano, que sea la prioridad al momento de resguardar la pertinencia, relevancia, contextualización, legitimidad y estabilidad del currículo, para la construcción de un sistema educativo que contribuya a una educación justa, democrática y solidaria.

Además de implementar la perspectiva de derechos en la práctica pedagógica y la programación de actividades de aprendizaje que promuevan la atención a la diversidad y la inclusión escolar. Las reflexiones realizadas anteriormente permiten reflexionar críticamente sobre las conceptualizaciones, paradigmas y perspectivas educativas y así comprender las relaciones entre el currículum recomendado, prescrito, apoyado, enseñado y aprendido. Esto permite desarrollar prácticas inclusivas que respondan a la diversidad en todos los niveles de diseño y desarrollo curricular, a partir de innovaciones situadas que respondan a las necesidades educativas de todos los estudiantes, sin excepciones. Para ello se requiere que los actores del sistema educacional investiguen en su campo de acción y construyan políticas curriculares de forma profunda y comprometida con la transformación social. De esta manera, buscando el cooperativismo y el apoyo mutuo, la solidaridad, la libertad, la igualdad ético-colectiva, la dignidad y la inclusión desde la justicia curricular, está la posibilidad cierta de cambiar y mejorar la educación, para así cambiar y mejorar la sociedad.

Referencias

- Aldámiz, M., Alsinet, J., Bassedas, E., Giné, N., Masalles, J., Masip, M., ... y Rogol, A. (2000). *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Graó: Barcelona.
- Apple, M. (2017). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Atria, F. (2014). *Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De la Cruz, G. (2016). Justicia curricular: Significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-16.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Barcelona: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Barcelona: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2006). Leading professional learning. *School Administrator*, 63(10), 10-35.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F. y Whitehead, B. M. (2009). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. Nueva York, NY: Sage.
- Giroux, H. (2018). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429498428>
- Herrera-Fernández, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educación y Educadores*, 17(1), 135-149. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.7>

- Johnson-Mardones, D. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: Algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo Andino*, 47, 7-14.
<https://doi.org/10.4067/S0719-26812015000200002>
- Llaña, M. (2011). *La convivencia en los espacios escolares. Una incursión hacia su invisibilidad*. Santiago de Chile: Bravo y Allende editores.
- Lundgren, U. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del Programa PISA. *Profesorado*, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17(2), art 1.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía: Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babio, M., Galán, M., Aguilera, M. y Pérez, E. (2004). *La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la comunidad de Madrid*. Madrid: IDEA.
- Mistral, G. (2017). *Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)*. Valparaíso: Editorial de la Universidad de Valparaíso.
- MINEDUC. (2016). *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/>
- MINEDUC. (2017). *Misión*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/ministerio/mision/>
- MINEDUC. (2019). *Educación escolar: Inclusión*. Recuperado de <http://escolar.mineduc.cl/inclusion/>
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(4), 13-32.
- Null, W. (2016). *Curriculum: From theory to practice*. Nueva York, NY: Rowman & Littlefield.
- OCDE. (2018). *Estudios económicos de la OCDE. Chile: Visión General*. París: OCDE.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea Ediciones.
<https://doi.org/10.4324/9781315051604>
- Posner, G. (1999). *Análisis del currículo*. Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Silva, M. (2014) Dimensiones de la difusión curricular. *Plumilla Educativa*, 14, 108-115.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.14.756.2014>
- Spillane, J. P., Halverson, R. y Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributive perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
<https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- UNESCO. (2008). *Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York, NY: Unesco.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De Los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elaqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-229). Santiago de Chile: UNESCO.

Breve CV de las autoras

Claudia Inostroza-Barahona

Profesora de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Evaluada por el sistema de evaluación docente chileno como Profesora destacada. Realizó el diplomado: Herramientas para la construcción de sistemas escolares inclusivos de la Universidad Diego Portales. Actualmente es candidata a Magister en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa en la Universidad de Chile y se adjudicó la Beca Internacional de Postgrado Universidad Autónoma de Madrid para realizar el segundo cuatrimestre del Máster Universitario de Educación para la Justicia Social. Durante su trayectoria pedagógica ha participado en la aplicación de Programas de Integración Escolar en contextos de educación pública. Además, es instructora de Yoga Integral. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2332-7917>. Email: clinostroza@ug.uchile.cl

M. Francisca Lohaus-Reyes

Profesora para la Educación Técnico-Profesional, con interés en la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en contextos de educación superior técnico-profesional. Candidata a Magister en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa en la Universidad de Chile. Becaria de Magister Nacional por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. Sus trabajos académicos se desarrollan en las líneas de diversidad y pluralismo epistemológico en el campo curricular, destacando su ponencia realizada en el Sexto Congreso de la Asociación para el Avance de los Estudios Curriculares (IAACS) sobre descolonización curricular desde las epistemologías de las diversidades. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1207-087X>. Email: mlohaus@ug.uchile.cl