

[Cierre de edición el 31 de diciembre del 2024]

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18476><https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Interclusión. Aproximaciones epistemológicas y didácticas para el devenir educativo contemporáneo

Interclusion: Epistemological and Didactic Approaches for the Transformation of Contemporary Education

Interclusão. Abordagens epistemológicas e didáticas do desenvolvimento educativo contemporâneo



David Román-Soto

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

 <https://ror.org/057anza51>

Santiago, Chile

david.roman@umce.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-0075-4094>

Recibido • Received • Recebido: 02 / 06 / 2023

Corregido • Revised • Revisado: 30 / 10 / 2024

Aceptado • Accepted • Aprovado: 19 / 11 / 2024

Resumen:

Objetivo. El propósito del ensayo es reflexionar sobre la urgencia del fenómeno de la migración que experimenta la región latinoamericana, y en particular Chile, país que en los últimos años ha visto incrementado, de manera considerable, el ingreso de población extranjera en su territorio. **Discusión.** Esta reflexión se ocupa de los desafíos y posibilidades que brinda la migración a la transformación socioeducativa, desde una nueva mirada epistémica de la inclusión y la interculturalidad, a fin de favorecer la plena incorporación de estudiantado extranjero en contextos educativos diversos. Si bien, ambos enfoques son pertinentes a la realidad actual y se nutren teóricamente, no dialogan en relación con la política pública y, por tanto, no promueven el desarrollo de una nueva identidad local y diversa. **Conclusión.** En clave interseccional, este artículo propone para el avance en la construcción de conocimiento latinoamericano el concepto de interclusión, el cual emerge de la interrelación entre inclusión-interculturalidad-identidad, en tanto respuesta para la reflexión, el análisis y el desarrollo de prácticas pedagógicas y de aprendizaje atingente a la realidad multicultural, y como respuesta al desafío constante de mejorar los procesos pedagógicos y didácticos.

Palabras claves: Interclusión; interculturalidad; inclusión; identidad y diversidad cultural.

ODS: ODS 4; Educación de calidad; ODS 10; reducción de las desigualdades.

Abstract:

Objective. This essay aims to reflect on the pressing issue of migration in the Latin American region, and particularly Chile, a country that has experienced a considerable increase in the influx of foreign population into its territory in recent years. **Discussion.** This analysis addresses the challenges and possibilities that migration presents to socio-educational transformation, from a new epistemic perspective of inclusion and interculturality. This perspective favors the full integration of foreign



<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18476>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

students into diverse educational contexts. Although inclusion and interculturality are relevant to the current reality and theoretically enrich each other, they do not engage in dialogue concerning public policy and, therefore, do not promote the development of a new local and diverse identity. **Conclusion.** From an intersectional perspective, this article proposes the concept of interclusion, which emerges from the interrelation of inclusion, interculturality, and identity. Interclusion serves as a response to reflection, analysis, and development of pedagogical and learning practices that are attentive to multicultural realities. It also serves as a response to the constant challenge of improving pedagogical and didactic processes to advance in the construction of Latin American knowledge.

Keywords: Interclusion; interculturality; inclusion; identity and cultural diversity.

SDG: SDG 4; quality education; SDG 10; reduced inequalities

Resumo:

Objetivo. O objetivo do ensaio é refletir sobre a urgência do fenômeno da migração vivenciado pela região latino-americana e, em particular, pelo Chile, país que, nos últimos anos, tem registrado um aumento considerável no fluxo de estrangeiros em seu território. **Discussão.** Esta reflexão aborda os desafios e as possibilidades que a migração oferece para a transformação socioeducacional, a partir de uma nova perspectiva epistêmica de inclusão e interculturalidade, a fim de favorecer a plena incorporação de estudantes estrangeiros em diversos contextos educacionais. Embora ambas as abordagens sejam relevantes para a realidade atual e estejam teoricamente nutridas, elas não dialogam de forma articulada nas políticas públicas e, portanto, não promovem o desenvolvimento de uma nova identidade local e diversificada. **Conclusão.** A partir de uma perspectiva interseccional, este artigo propõe o conceito de interclusão, que emerge da inter-relação entre inclusão, interculturalidade e identidade, como uma resposta para a reflexão, análise e desenvolvimento de práticas pedagógicas e de aprendizagem relevantes para a realidade multicultural. O conceito também é apresentado como uma resposta ao desafio constante de melhorar os processos pedagógicos e didáticos, a fim de avançar na construção do conhecimento latino-americano.

Palavras-chave: Interclusão; interculturalidade; incluso; identidade e diversidade cultural.

ODS: ODS 4; educação de qualidade; ODS 10; reduzir as desigualdades

Introducción

Durante las últimas décadas, la migración al interior de América Latina y el Caribe se ha incrementado sostenidamente ([Organización Internacional para las Migraciones \[OIM\], 2023](#)), y Chile no ha sido la excepción. En efecto, a finales del año 2019 la población extranjera estimada y residente en nuestro país ascendió a 1 492 522 personas ([Instituto Nacional de Estadísticas \[INE\], 2021](#)). La población migrante proviene mayoritariamente de países de América Latina y el Caribe, concentrando el 77,6% de la población extranjera, en donde las nacionalidades con mayor presencia son las siguientes: Venezuela (30,5%), Perú (15,8%), Haití (12,5%), Colombia (10,8%) y Bolivia (8,0%) ([INE, 2020](#)). En el ámbito educativo, el estudiantado extranjero, en su mayoría, se concentra en la educación municipal (57,5%) y en establecimientos particulares subvencionados (33,1%), quedando en un segundo término los establecimientos particulares pagados (7,9%) y en

centros de administración delegada (1,5%). Las personas migrantes en edad escolar menores de 15 años provienen, en mayor parte, de Bolivia (13,7%), seguidos de Venezuela (12,5%), Colombia (9,7%), Argentina (7,2%) y Haití (5,6%) (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018).

Los datos anteriormente expuestos indican que las escuelas se han debido adaptar a las necesidades actuales de la nueva realidad sociocultural, con el fin de favorecer procesos inclusivos exitosos. De tal modo, se vuelve una urgencia y un desafío brindarles orientaciones pertinentes y adecuadas para el cambio multicultural que están experimentando (Román Soto, 2021). Para tales efectos, en el año 2018 el Ministerio de Educación puso al servicio de este proceso la *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022* (MINEDUC, 2018), la que, en tanto instrumento, articula las acciones que llevan a cabo los establecimientos educacionales, considerando diversos enfoques, entre los que destacan el enfoque de derechos, el de género, el de inclusión y el de interculturalidad. A pesar de esta política pública se ha actualizado (MINEDUC, 2024), siguen operando las mismas contradicciones epistemológicas respecto a la interculturalidad.

Tanto la política pública de inclusión educativa como la de interculturalidad no han estado exentas de dicotomías y contradicciones en su operar. Desde un punto de vista inclusivo, la política pública ha avanzado desde un modelo enfocado en las necesidades educativas especiales del estudiantado, desde el alero del Decreto 170 de integración escolar (MINEDUC, 2010), a uno de inclusión educativa y valoración de la diversidad, el cual se encuentra adscrito al Decreto de 83 de inclusión educativa (MINEDUC, 2015).

Si bien este avance resulta significativo, no ha estado ajeno a constantes contradicciones, puesto que ambos decretos, al funcionar de manera paralela, se superponen entre sí promoviendo prácticas equidistantes y contrarias. En efecto, la integración escolar posee una mirada desde el déficit individual, puesto que supone que las necesidades educativas son del estudiantado. En cambio, la inclusión educativa se basa en el principio de diversidad, el cual orienta la práctica pedagógica como una necesidad de la escuela, en donde cada estudiante podrá desarrollar todas sus capacidades y potencialidades al alero del proyecto educativo en el cual se encuentra (Román Soto, 2020; 2022a).

En el ámbito de la interculturalidad, la política pública ha estado consagrada exclusivamente al desarrollo de los pueblos originarios, a partir de la promulgación de la Ley 19.253, que tiene como propósito la protección, el desarrollo y fomento de los pueblos indígenas (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1993). Esta legislación apunta al establecimiento de unidades programáticas al interior del currículo nacional de enseñanza, se fomenta, de este modo, la valoración de las culturas originarias. Respecto a la inclusión de estudiantes migrantes propiamente tal, la *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022* (MINEDUC, 2018), concentra sus esfuerzos en la descripción del fenómeno migratorio y los diversos enfoques que lo subyacen, tomando posición en el enfoque intercultural. En ese contexto, comprende que “la

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18476>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

interculturalidad es un horizonte social ético-político en construcción, que enfatiza relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado” (MINEDUC, 2018, p. 21). Este enfoque permite, a través del diálogo, la creación de nuevas maneras de entendimiento que promuevan y reconozcan la diversidad cultural.

No obstante, la política pública de inclusión educativa y de interculturalidad posee contradicciones en su operatividad, con la consecuencia de la inacción y la falta de comprensión y análisis que permita a los diversos agentes que participan del proceso de inclusión de estudiantes migrantes, avanzar en acciones conducentes a tales propósitos y, por tanto, de cambios significativos al interior del espacio didáctico, particularmente, en las prácticas pedagógicas del profesorado. En ese contexto, nos preguntamos: *¿Podrá la interclusión ser una respuesta favorable para la reflexión, el análisis y el desarrollo de prácticas pedagógicas y de aprendizaje atingentes a la realidad educativa multicultural?*

Para responder esta interrogante, en primer lugar, serán abordados los estudios recientes respecto a la inclusión de estudiantes migrantes en ámbitos diversos. En segundo término, se presentará el decolonialismo como enfoque situado que permite construir reflexiones y conocimiento desde la realidad latinoamericana y, por último, se desarrollará el concepto de *interclusión* y sus efectos en el plano conceptual y didáctico.

Diversas investigaciones dan cuenta de los procesos de inclusión que vive el estudiantado migrante al interior de la escuela. Stang Alva et al. (2019) señalan que las prácticas inclusivas llevadas a cabo por los establecimientos educacionales posibilitan la materialización de la multiculturalidad, a través de acciones que relevan la nacionalidad y las características del país de procedencia, así promueven el agrupamiento de estudiantado en razón de su nacionalidad de origen.

En relación con la acción didáctica, Hernández Yulcerán (2016) advierte sobre las problemáticas asociadas a los procesos de formación inicial docente de carácter homogeneizadores y la implementación de un currículo descontextualizado. En la misma sintonía, Mardones Nichi (2021) complementa, desde el análisis curricular, la “preeminencia discursiva de un modelo monocultural, asimilacionista y homogeneizante” (p. 88), que imposibilita la plena inclusión del estudiantado extranjero.

Por otro lado, el personal docente “posee imaginarios que tienden a atribuir a los y las migrantes una serie de déficits académicos y de comportamiento que dificultan su proceso de inclusión y su plena participación en las escuelas” (Cerón et al., 2017, p. 242), tendiendo, así, a la discriminación y la exclusión del estudiantado extranjero. Muñoz & Ramos (2017) sostienen que las prácticas pedagógicas que se creen inclusivas por parte de los establecimientos tienden a ser excluyentes, y se convierten en “formas de discriminación indirecta del Estado de Chile” (Muñoz & Ramos, 2017, p. 351), las que relevan constantemente la nacionalidad del estudiantado migrante.

En la misma dirección, [Stefoni et al. \(2016\)](#) plantean la necesidad de abordar la problemática de la discriminación en los establecimientos educacionales en términos curriculares y relacionales, lo cual impediría el desarrollo de un sistema educativo intercultural. Si bien, el Estado de Chile ha puesto de manifiesto la convicción de desarrollar prácticas inclusivas e interculturales que permitan la plena inclusión del estudiantado, esto no ha sido suficiente, puesto que cada institución resuelve la problemática a partir de su propia comprensión y sin poseer lineamientos clarificadores.

La situación educativa actual supone un cambio de paradigma a la hora de abordar el fenómeno migratorio, puesto que las escuelas, al no poseer orientaciones didáctico-curriculares que clarifiquen las acciones inclusivas e interculturales que deben realizar, sucumben ante sus propias acciones y decisiones, las que no necesariamente son una respuesta efectiva a la nueva realidad multicultural. Por tanto, se hace necesario contar con la construcción de teorías y reflexiones atinentes a la realidad local, incentivando el desarrollo de conocimiento contextualizado, auténtico y situado que permitan, en lo posible, acercarnos a soluciones atinentes a las problemáticas locales que hagan converger nuestras distinciones epistémicas y ontológicas.

La descolonización del conocimiento

A fin de consagrar la construcción de conocimiento decolonial y situado, [Escobar \(2003\)](#) sostiene que la modernidad, en tanto concepción sociohistórica y eurocentrista del desarrollo individual, social y cultural de los pueblos latinoamericanos, posee características particulares, que recaen en la racionalización del colonialismo como motor del devenir contemporáneo en términos sociales, económicos, políticos y, en consecuencia, culturales. En coherencia con que plantea [Quijano \(2014\)](#), esta concepción fomenta la subalternización de otros grupos que se encuentran fuera de lo europeo y representa una visión hegemónica de lo considerado como universal.

Como contraparte, [Walsh \(2008\)](#) advierte la necesidad de entender la decolonialidad desde su “relación, importancia y utilidad teórico-analítica” (p. 135). En efecto, sostiene que la colonialidad se cimienta en cuatro ejes: la colonialidad del poder, la colonialidad del saber, la colonialidad del ser y, por último, la colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma. La colonialidad del poder hace referencia “al establecimiento de un sistema de clasificación social basada en una jerárquica racial y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior: blancos, mestizos, indios, negros” ([Walsh, 2008, p.136](#)).

Respecto a la colonialidad del saber señala, al igual que [Escobar \(2003\)](#), la visión eurocentrista predominante como mirada unívoca para la construcción de conocimiento, en donde el ser humano blanco europeo o europeizado es el portavalor del saber-poder. En cuanto a la colonialidad del ser, la autora plantea que, desde esta racionalidad, se niega la existencia de un otro que sea distinto al ser humano blanco o mestizo, la cual se “se ejerce por medio de

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18476>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

la inferiorización, subalternización y la deshumanización” (Walsh, 2008, p. 138). Finalmente, la colonialidad de la madre naturaleza y de la vida misma refiere a la negación de la cosmovisión ontológica latinoamericana.

A partir de la matriz colonial propuesta por Walsh (2008), es posible evidenciar que la modernidad eurocéntrica, globalizada, capitalista y neoliberal ha traído consigo la anulación de las características propias de los pueblos latinoamericanos, invalidando nuestra capacidad de acción, de reflexión y de construcción de conocimiento propio y contextualizado. Y en ese sentido, de acuerdo con Gálvez González & López Nájera (2018), la historicidad de los sujetos y las posibilidades del mundo latinoamericano son un aliciente para tales propósitos. En efecto, Rivera Cusicanqui et al. (2016) proponen revolucionar epistémicamente la ciencia social, a fin de desarrollar desde la autonomía la construcción de conocimiento situado que permita “armar –dentro y fuera de la universidad– una esfera pública inclusiva, democrática e intercultural (por decirlo en términos convencionales)” (Rivera Cusicanqui et al., 2016, p. 4).

En consecuencia, la descolonización del conocimiento implica aproximaciones diferenciadas para la realidad local, que sean coherentes con la historicidad y los procesos vividos por los pueblos que conviven en Latinoamérica, que proporcionen racionalidades distintivas, propias, atingentes a nuestros dominios y campos de acción, y que son parte central de las energías que movilizan esta reflexión.

La interclusión. Una mirada epistémica situada

La *interclusión* es un concepto emergente que fue mencionado por primera vez por Labarrere (2019), en la charla de cierre de la Conferencia Regional para Latinoamérica y el Caribe: *Cognición, inclusión y cultura: Desafíos para el aprendizaje en contextos educativos actuales*, organizada por la Universidad Diego Portales en Santiago de Chile. En la ponencia, Labarrere (2019) plantea la urgencia de establecer nexos entre mediación e inclusión, puesto que las relaciones humanas se basan en la cooperación para la conformación de un sujeto activo y protagonista de su aprendizaje, a partir de procesos de reflexión conjunta y de autorreflexión. Desde esta lógica sostiene la existencia de una intermediación y una interclusión, la cual refiere a la búsqueda de la inclusión entre los seres que la conforman, y que *en la medida que la busquemos, sabremos qué cosa es*.

La invitación a la búsqueda de la *interclusión* es el motor de esta reflexión y posee tres elementos constitutivos: la interculturalidad crítica, la inclusión educativa, y la identidad. Este concepto emerge sobre la base de posesionar epistemológicamente nuevas racionalidades para la comprensión de lo que sucede con las otredades, incluyendo a la población migrante, en contextos socioeducativos heterogéneos, permitiendo a los diversos agentes educativos tomar conciencia de la importancia de la inclusión educativa y de la interculturalidad crítica como elementos fundantes para la construcción de una nueva identidad sociocultural que permita la valoración de la diversidad desde el sentido amplio, abarcando a cada uno de los grupos susceptibles de ser excluidos.

En primer lugar, para posicionarse desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, Walsh (2010) señala que la interculturalidad puede comprenderse desde tres perspectivas: la racional, la funcional y la crítica. La primera perspectiva se refiere al contacto directo y toma de conciencia entre pueblos indígenas y afrodescendientes con la sociedad mestiza criolla. La segunda perspectiva reconoce la diversidad y diferencias culturales al buscar promover el diálogo y la tolerancia entre pueblos. Se vuelve funcional al reconocer y respetar la diversidad cultural como mecanismo de control sin siquiera estremecer las relaciones de poder. La tercera perspectiva, la interculturalidad crítica, refiere al trasfondo político estructural que se desprende desde esta mirada. La autora señala:

... desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternidad–, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (Walsh, 2010, p. 78)

Por lo tanto, la interculturalidad crítica, entendida como una propuesta política, social y ética, permitirá la construcción de una nueva sociedad, que efectivamente sea inclusiva para los grupos sistemáticamente excluidos (Dietz, 2017). Posibilita el cambio de dominios de acción para la creación de nuevas formas de comprensión, entendimiento, de vivir en comunidad, de aceptación del otro ser como un ser legítimo (Maturana Romesín, 2013).

En el ámbito de la inclusión, esta es definida por la Unesco como un proceso que aborda y responde a la diversidad a través de la participación del estudiantado, pues acoge y potencia a aquellos grupos o individuos que podrían ser excluidos. Se propone “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2016, p. 7). Se basa en los derechos humanos y en la dignidad de las personas para el logro de la justicia social, promueve la protección, la diversidad cultural, étnica y lingüística de las personas; además de la permanencia, promoción, aprendizaje y participación del estudiantado durante su trayectoria escolar (Booth & Ainscouw, 2015), con lo cual permite la creación de una cultura inclusiva, con base en el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas.

Esta reflexión comprende la inclusión desde las concepciones del constructivismo radical de Maturana Romesín (1990), quien plantea conceptos tales como determinismo estructural o multiverso, de los cuales emergen las distinciones conceptuales dialogantes con este escrito, para el entendimiento de la diversidad (Román-Soto, 2022a). En concordancia con lo propuesto por el constructivismo radical, que permite la racionalización de las múltiples perspectivas existentes en el mundo como personas que existen en él, donde cada observador es un legítimo y construye realidades a partir de sus propias experiencias individuales y subjetividades, Ibáñez (2010) desarrolla el principio de diversidad. Al respecto señala:

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18476>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Entendemos la diversidad como la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura. (Ibáñez, 2004, citado en Ibáñez, 2010, p. 276)

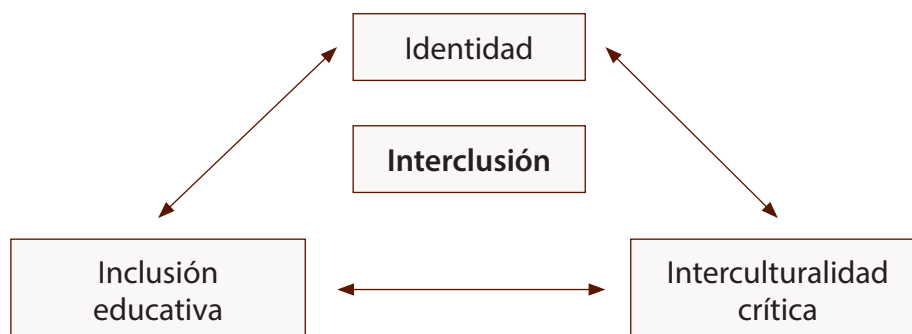
Además, se advierte que las emociones, en tanto disposiciones dinámicas que posibilitan las acciones en contextos diversos (Maturana, 1990), subyacen al proceso de educativo, y que estas, al ser entendidas como favorables y desfavorables para el aprendizaje (Contreras-Quiroz et al., 2022), permitirán diferentes dominios de acción, las que, en consecuencia, generarán oportunidades de aprendizaje contextualizadas y diversificadas.

El tercer pilar de la *interclusión* es la identidad, la que se construye tanto en lo subjetivo como en la interacción, en lo simbólico y en la práctica discursiva (Hall, 1996). Se levanta como un camino explicativo de la identificación, la que “se construye sobre la base del reconocimiento de algún origen común o unas características compartidas con otra persona o grupo o con un ideal” (Hall, 1996, p. 15). En consecuencia, la identidad sociocultural que respete y valore la diversidad presente en la escuela promueve la creación de una nueva cultura, que deje ser excluyente y, por el contrario, sea constitutiva a partir de las particularidades y puntos de encuentro de cada uno de los sujetos que la conforman, de manera que se respete y valore la otredad (Skliar, 2002).

De tal modo, la construcción de una nueva identidad, a partir de la aceptación de la diferencia, se constituye como un valor fundamental, promotor de la igualdad y equidad entre integrantes de comunidades educativas heterogéneas. La invitación es, entonces, a aceptarnos como otro ser legítimo (Maturana, 1990; 2013) desde la diferencia y la alteridad, en planos de convivencia democrática, participativa, decolonial y situada.

A fin de aceptar la diversidad, la creación de identidades amorosas a partir de la subjetividad de los sujetos, será el tercer pilar de la *interclusión*, en conjunto con la inclusión educativa y la interculturalidad crítica. En ese contexto, la toma de conciencia de estos tres elementos de base y su interrelación e interdependencia propician la creación del concepto de *interclusión*, tal como se explica en la Figura 1.

Figura 1: La interclusión



Nota: Elaboración propia.

Analizar la realidad en clave interseccional permite comprender lo que ocurre con los grupos que han sido sistemáticamente excluidos, tales como: migrantes, discapacitados, el mundo LGBTIQ+, mujeres, pueblos originarios, entre tantos otros que, bajo esta lógica, se encuentran sucumbidos al modelo patriarcal de una cultura dominante, la cual considera a la clase social, la raza y el género dentro de las aristas de la subordinación (Gálvez González & López Nájera, 2018).

En ese contexto, la *interclusión* toma fuerza y se proyecta, y es definida en este artículo como una propuesta de reflexión, análisis y desarrollo de prácticas pedagógicas y oportunidades de aprendizaje con pertinencia cultural, que promueva la construcción de identidades socioculturales valorando la realidad multicultural.

La *interclusión* nace desde el cuestionamiento a las relaciones de poder de la estructura social y política, foco en la experiencia socioeducativa desde un punto de vista horizontal, dialógico y contextualizado. Permite tomar conciencia de la realidad individual, familiar y de las propias comunidades escolares, haciéndose cargo de las características multiculturales presentes en el espacio didáctico, sus particularidades, emociones y vivencias.

En el ámbito didáctico curricular, la *interclusión* también nos interpela, puesto que nos hace reorganizar lo educativo para efectos de transformar no solo la realidad de quienes habitan la escuela, sino de los grupos y comunidades diversas que con ella se relacionan. Por tanto, es preciso, entonces, que la comunidad educativa le brinde un carácter humanizador a lo pedagógico, es decir, de desaprendizaje (Fanon, 2011), y permita que quienes participan del proceso socioeducativo puedan convertirse en sujetos de cambio desde un paradigma decolonial.

La *interclusión* invita a modificar nuestra acción didáctica, incentivando reflexiones pedagógicas y prácticas contextualizadas a la realidad educativa, y no a un ideal de estudiantes inexistentes, entendiendo que la diversidad es constitutiva de lo que somos y no una utopía. En ese sentido, el aula se reconfigura y reflexiona como un espacio didáctico “en donde estudiantes y profesores construyen realidades a partir de sus historias de vida y sus emociones, permitiéndoles consensuar acciones didácticas organizadas, pertinentes y adecuadas, que promueven la inclusión sociocultural y posibilitan el aprendizaje de todas y todos” (Román Soto, 2020, p. 25).

Desde un punto de vista curricular, la *interclusión* invita a traspasar las fronteras de lo posible, promoviendo en las comunidades cuestionamientos al mandato curricular que realizan los Estados, desde la resistencia de los grupos subordinados (Giroux, 1992). De tal manera, promueve realizar las modificaciones que sean necesarias al currículo de enseñanza, para que las personas participantes reales del proceso de enseñanza y aprendizaje puedan efectivamente aprender en climas de colaboración y entendimiento, “invitando a las comunidades escolares a dejar de reproducir constantemente un currículo centralista y de dominación de clases [dando] paso a un currículo contextualizado, transformacional y culturalmente relevante” (Román Soto, 2022b, p. 540).

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18476>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Reflexiones finales

La falta de claridad de la política pública vigente de inclusión educativa e interculturalidad para el trabajo con grupos sistemáticamente excluidos, y en particular, con la incorporación de estudiantes migrantes en el sistema escolar, ha posibilitado que diversas investigaciones intenten, en la actualidad, brindar valor a la construcción de conocimiento local y situado desde una perspectiva crítica (Quintar, 2018). En efecto, la *interclusión* es una propuesta de reflexión crítica que, desde un punto de vista interseccional, posibilita el análisis de lo que ocurre en los espacios escolares y sus comunidades, considerando la interrelación existente entre lo inclusivo, lo intercultural crítico, la construcción identitaria, sus urgencias y posibilidades de transformación.

En el contexto de la acción didáctica, una reflexión *interclusiva* también tiene consecuencias, puesto que es en el proceso de enseñanza y aprendizaje que el estudiantado y sus familias tienen, en mayor medida, la posibilidad de incorporarse de manera exitosa en la sociedad de acogida. Quintar (2008) comprende lo educativo desde la historicidad del sujeto, el cual se encuentra en constante transformación a partir de su propia historia y las experiencias que han desencadenado esa historia particular. Es así como el profesorado es entendido como trabajador de la cultura, con el fin de reflexionar y problematizar constantemente sobre la acción educativa que está llevando a cabo, “puesto que pensar pedagógicamente la humanización de los pueblos permitirá su liberación y despertar político” (Román Soto, 2022b, p. 540).

De tal modo, el contexto sociocultural del sujeto cobra vital importancia, y las interacciones que en él se realizan son trascendentales. Jolibert & Sraïki (2009) plantean que se aprende “dialogando, interactuando y confrontando con los demás” (p. 16), permitiendo comprender que los sujetos aprenden en el hacer y cuando se le atribuyen sentido a lo que se está haciendo. Implica, entonces, redefinir el espacio didáctico, para que tenga la potencia necesaria de ser el lugar que permita los cambios transformacionales que la escuela requiere.

Es en este dominio explicativo didáctico-crítico donde la acción pedagógica se tensiona y analiza, y la *interclusión* posibilita esa reflexión. Es pensada desde la particularidad histórica, contextual y emocional de los sujetos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La *interclusión* no se encuentra acabada, lo que permite que sea una construcción dinámica y flexible en constante transformación. La *interclusión* es una posibilidad epistémica y ontológica para los cambios que la escuela necesita, promoviendo la valoración de la diversidad, a fin de favorecer oportunidades de aprendizaje con pertinencia cultural.

Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario:

Preprint en <https://doi.org/10.5281/zenodo.10957117>

Referencias

- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI; FUHEM.
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Contreras-Quiroz N., Román-Soto, D., Druker-Ibáñez, S., Caldera-Mercado, J., & Rodríguez-Becerra, J. (2022). Indices of favourable and unfavourable emotions in the inter-actional context of the classroom: Constructions from the Chilean case. *Education Sciences*, 12(1), 1-21. <https://doi.org/10.3390/educsci12010011>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13250923012.pdf>
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, (1), 51-86. <https://www.revistatabularasa.org/numero01/>
- Fanon, F. (2011). *Los condenados de la tierra*. FCE.
- Gálvez González, D. & López Nájera, V. (2018). Estudios poscoloniales: Genealogías latinoamericanas. Introducción. *Pléyade*, (21), 17-27. <https://doi.org/10.4067/S0719-36962018000100017>
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI editores.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿Quién necesita "identidad"? En S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu editores.
- Hernández Yulcerán, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 151-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios Pedagógicos* 36(1), 275-286. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173516404015.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2021). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020. Informe metodológico*. https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-metodolog%C3%A1.pdf?sfvrsn=48d432b1_4

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18476>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Jolibert J. & Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Ediciones Manantial.
- Labarrere, A. (2019). Mediación del aprendizaje y aprendizaje de la mediación en contextos inclusivos. En F. González, P. Guerra, & J. Soto (Orgs.), *Conferencia regional para Latinoamérica y el Caribe: "Cognición, inclusión y cultura: Desafíos para el aprendizaje en contextos educativos actuales"*. Universidad Diego Portales.
- Mardones Nichi, T. (2021). Retos para una educación intercultural. Prácticas pedagógicas hacia la diversidad cultural presente en el discurso docente de escuelas multiculturales de Santiago de Chile. En G. H Cepolini Ferreira (Org.), *As Ciências Humanas como Protagonistas no Mundo Atual 3* (pp. 81-91). Atena Editora. https://www.researchgate.net/publication/351538999_RETOS_PARA_UNA_EDUCACION_INTERCULTURAL_PRACTICAS_PEDAGOGICAS_HACIA_LA_DIVERSIDAD_CULTURAL_PRESENTE_EN_EL_DISCURSO_DOCENTE_DE_ESCUELAS_MULTICULTURALES_DE_SANTIAGO_DE_CHILE/link/60c22f454585157774c7a9a8/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7InBhZ2UiOiJwdWJsaWNhdGlvbiIsInByZXZpb3VzUGFnZSI6bnVsbH19
- Maturana Romesín, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. JC Saez Editor.
- Maturana Romesín, H. (2013). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Gránica.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2010, abril 21). *Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015, febrero 5). *Decreto 83 exento. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2024, enero 18). Mineduc presenta actualización de la Política de niños, niñas y estudiantes extranjeros: "Buscamos que asegure la permanencia y el progreso de las trayectorias educativas de quienes estudian en nuestro país". <https://www.mineduc.cl/actualizacion-mineduc-politica-estudiantes-extranjeros/>
- Ministerio de Planificación y Cooperación. (1993, octubre 05). Ley 19.253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena. *Diario Oficial de la República de Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>

- Muñoz, P. & Ramos L. (2017). Inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: Desafíos pendientes. En T. Vial Solar (Ed.), *Informe anual sobre los derechos humanos en Chile, Universidad Diego Portales* (pp. 329-351). Ediciones Universidad Diego Portales. <https://derechoshumanos.udp.cl/publicacion/inclusion-de-estudiantes-migrantes-en-el-sistema-escolar-chileno-desafios-pendientes/>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2023). *Tendencias migratorias en las Américas*. <https://americas.iom.int/sites/g/files/tmzbd1626/files/documents/2023-04/Tendencias-Migratorias-en-las-Américas-ESP-Feb-2023.pdf>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *Cuestiones y horizontes. de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quintar, E. B. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. IPECAL.
- Quintar, E. (2018) Crítica teórica, crítica histórica: Las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(13), 1-11. <https://doi.org/10.24215/23468866e040>
- Rivera Cusicanqui, S., Domingues, J. M., Escobar, A., & Leff, E. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. *Cuestiones de Sociología*, (14), 1-22. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7345/pr.7345.pdf
- Román Soto, D. (2020). La educación inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la política pública vigente (Decreto n.º 170, 2009 y Decreto n.º 83, 2015) y el Espacio Didáctico. *Revista Akadèmeia*, 18(1), 1-31. https://www.researchgate.net/publication/373040584_La_Educacion_Inclusiva_en_Chile_Tensiones_y_encuentros_entre_la_Politica_Publica_vigente_Decreto_n170_2009_y_Decreto_n83_2015_y_el_Espacio_Didactico
- Román Soto, D. (2021). Migración inclusiva en Chile, un desafío educativo vigente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 157-172. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100157>
- Román-Soto, D. (2022a). Nuevas configuraciones en el espacio didáctico. Análisis de las políticas de inclusión educativa desde la mirada del constructivismo radical propuesta por Humberto Maturana. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-12. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.33>
- Román Soto, D. (2022b). Por el derecho a una educación inclusiva e intercultural. En M. Romero Heldres & S. Tenorio Eitel (Eds.), *Educación y nueva constitución. Repensar lo educativo* (pp. 525-550). CLACSO. https://www.researchgate.net/publication/365175261_Por_el_derecho_a_una_educacion_inclusiva_e_intercultural

<https://doi.org/10.15359/ree.28-3.18476>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila. https://www.academia.edu/34567056/SKLIAR_Carlos_Y_SI_EL_OTRO_NO_ESTUVIERA_AHI_NOTAS_PARA_UNA_PEDAGOGIA_IMPROBABLE_DE_LA_DIFERENCIA
- Stang Alva, M. F., Roessler Vergara, P. I., & Riedemann Fuentes, A. (2019). Re-producción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 313-331. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300313>
- Stefoni, C., Stang F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias políticoepistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & Walsh, C. (Autores), (2010). *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración

