



EL LENGUAJE INCLUSIVO Y LA PROMOCIÓN DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA CON JUSTICIA SOCIAL



Betancourt S., Marcela; Norambuena C., Mariela; Valladares A., Ma. Angélica

 **Marcela Betancourt S.** *
mbetancourts@ucentral.cl
Universidad Central de Chile, Chile

 **Mariela Norambuena C.** **
mnorambuenac@ucentral.cl
Universidad Central de Chile, Chile

 **Ma. Angélica Valladares A.** ***
mvalladaresa@ucentral.cl
Universidad Central de Chile, Chile

Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
ISSN: 0326-5102
ISSN-e: 2684-0499
Periodicidad: Semestral
núm. 19, e1902, 2022
cuadernosdeliteraturaunne@gmail.com

Recepción: 28/04/22
Aprobación: 18/10/22

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/785/7854074016/>

DOI: <https://doi.org/10.30972/clt.0196207>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial 4.0 Internacional.

Resumen: La carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile (UCEN) plantea desde su origen la promoción de profesionales bajo un enfoque inclusivo, generando diversas acciones ligadas a la formación inicial docente, al desarrollo de estudios, a la formación continua, a la creación de materiales de apoyo y a la participación en espacios académicos que han permitido visibilizar una serie de cambios en torno a lo que actualmente se ha denominado “lenguaje inclusivo”, incidido en buena parte, y tal como lo demuestra la historia, a través de las propias demandas de estudiantes, profesionales, familias y de la ciudadanía en general, por los derechos sociales, quienes han interpelado a instituciones, autoridades y a la sociedad a reconocer y valorar la diversidad humana, fuertemente asociada en estos últimos años a las identidades de género. En ese plano, el presente artículo monográfico espera aportar al debate sobre las implicancias y representaciones sociales relativas al uso de dicho lenguaje, el que podría incidir ya sea como barrera o como facilitador para avanzar finalmente hacia una educación y una sociedad más inclusiva, es decir, más equitativa y justa.

Palabras clave: lenguaje, lenguaje inclusivo, educación inclusiva, diversidad humana, representaciones sociales sobre la inclusión.

Abstract: The Pedagogy in Differential Education course at the Central University of Chile, from its origins, has proposed the professional training under an inclusive approach. The institution has been generating various actions linked to initial teacher training, development of studies, continuous education, creation of support material and participation in academic spaces. These actions have made it possible to visibilise a series of changes around what has currently been called “inclusive language”. The inclusive language has been largely affected, as history shows, through the demands of students, professionals, families and public representatives for social rights. This groups have challenged institutions, authorities and members of society to recognize and value human diversity, strongly associated in recent years with gender identities. On this level, this monographic article hopes to contribute to the debate on the implications and social representations related to the use of said language, which could influence either as a barrier or as a facilitator to finally advance towards a more inclusive education and society; that is, more equitable and fairer.

Keywords: language, inclusive language, inclusive education, human diversity, social representations about inclusion.

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, se han discutido diferentes acepciones sobre el concepto inclusión y, si bien pueden existir diversos posicionamientos epistemológicos para abordarlo, hay un elemento unificador que define las bases de aquello que subjetivamente pueda definirse como tal. Este vínculo central da cuenta de que dicho concepto sólo puede reconocerse al alero de la profunda convicción de que, en las distintas sociedades, complejas todas, existen grupos históricamente excluidos, segregados y discriminados.

Todo grupo que esté en situación de segregación, cuando se reconoce a sí mismo como tal, inicia un camino que puede devenir en una reivindicación social por una mayor visibilización, que se traduce desde lo más profundo, en mayor valoración y reconocimiento. Esta acción reivindicatoria surge históricamente desde el propio grupo que vivencia su segregación y se articula en la incorporación y demanda por más derechos sociales. Es así como mujeres, personas con discapacidad, inmigrantes, niños, niñas, jóvenes o personas pertenecientes a pueblos originarios, entre otros, y a lo largo de la historia de la humanidad, generaron espacios emancipatorios que, de manera muy gradual y dependiente de los procesos sociales globales, han logrado visibilizar sus demandas en relación con la consagración de derechos sociales básicos, aunque no siempre consiguiéndolos.

Las representaciones sociales vinculadas a estos grupos segregados, excluidos o discriminados, generalmente se asocian con el diferencialismo, que consiste en separar, en distinguir algunas marcas a las que podríamos denominar como “diferentes” y siempre a partir de una connotación peyorativa y subalterna. Esto significa que se entiende que existe un grupo nuclear –por lo general masculino, blanco, con acceso económico, parte de la élite de las diferentes sociedades– en contraparte de otros grupos, considerados minoritarios, menores, menos válidos, sólo por mencionar algunos epítetos de objetivación social. Es así, entonces, que la primera acción reivindicatoria o emancipatoria está dada para conseguir posicionamiento y representatividad desde el lenguaje.

En este marco de representación surgen, precisamente, los procesos emancipatorios de carácter colectivo, siendo a su vez la individualidad la que se emancipa (Corcuff, 2008). Dicha iniciativa de base radica en el ser nombrado por lo que son; niños y niñas con sus respectivos nombres e identidades y no menores; pueblos

NOTAS DE AUTOR

- * Marcela Betancourt S. es Doctora en Educación por la Universidad Fluminense (UFF) de Río de Janeiro, Brasil, y Magíster con mención en Didáctica por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC). Psicopedagoga y profesora de castellano de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Chile. Docente y Coordinadora del área de investigación y desarrollo curricular de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial. Miembro del Instituto de Investigación en Educación de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile (UCEN). Par evaluadora de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile.
- ** Mariela Norambuena C. es Magíster en Educación con mención en Integración social y pedagógica por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), Chile. Profesora de educación diferencial con especialidad en discapacidad intelectual y del lenguaje. Docente y Coordinadora académica de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Central de Chile (UCEN). También es par evaluadora de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile.
- *** Ma. Angélica Valladares A. es Magíster en Educación con mención en Integración pedagógica y social por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), Chile. Profesora de Educación Diferencial con especialidad en Discapacidad visual de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Chile, con una larga trayectoria en temas de inclusión y políticas públicas en discapacidad. Es Docente y Directora de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial en su modalidad regular y de prosecución para profesionales de la educación, y del Programa Universitario de Formación Sociolaboral para jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo (PRUFODIS) de la Universidad Central de Chile (UCEN), sede Santiago. También es par evaluadora de la Comisión Nacional de Acreditación de Chile.

originarios y no indios; personas con discapacidad o en situación de discapacidad y no minusválidos; mujeres y no damas, entre muchos otros ejemplos.

Ese diferencialismo ya señalado, que ha separado a la humanidad entre los supuestos “normales y anormales”, se constituye en una barrera simbólica para quienes son negados socialmente y es allí donde la inclusión puede ser un camino para modificar ese diferencialismo. Mel Ainscow (2003) señala que el primer paso para la inclusión es estar presente, por lo que si una persona no se nombra o no se visualiza consciente o inconscientemente como parte de un grupo, simple y difícilmente estará o existirá. Entonces, la tarea autoadjudicada de estos grupos en segregación, que viven en constantes intentos de emancipación, es estar, hacerse presentes y visibilizarse socialmente por lo que son y no por lo que representan para una sociedad mayoritariamente patriarcal, androcéntrica y adultocéntrica, lo que resulta necesario para que el individuo social y colectivo pueda ser y estar.

En este sentido podemos decir que hay una subjetividad personal y a la vez colectiva que requiere de conceptualizaciones explícitas, que en su conjunto nominan al ser subjetivo. El atribuir de significado a dicha subjetividad, deviene en una acción política. Lo político puede ser comprendido desde la perspectiva de una realidad que se expresa y adquiere cuerpo en el ámbito público, en el terreno de lo colectivo, de un nosotros coexistentes, pero está significado por un yo, cargado de los sentidos instituyentes de la esfera privada (Alvarado, Ospina y García, 2012).

Es así como aparece el valor del lenguaje que juega un rol fundamental, pues cuando un grupo segregado es invisibilizado desde el lenguaje, se profundiza el circuito lingüístico de la segregación cultural. En este contexto, la cultura es entendida como una estructura cargada de significados, los cuales están socialmente establecidos y en torno a los cuales los individuos se desenvuelven y actúan (Geertz, 1992). La cultura se aborda como un sistema de interacciones con signos interpretables y así se constituye como un sistema de entramado que es el instrumento de significación y acuerdo comunicativo simbólico (Bourdieu, 2013).

La simbolización es ejecutada desde la palabra como herramienta enriquecida que da cuenta de los sentidos que constituyen estos significados, existiendo una relación íntima entre aquello que el individuo comprende como sentido y aquello que es un símbolo. Esa relación va cargada de afectos y es en esa medida que cada significado construido está cargado de sensibilidad (Torralla, 1997). El significado lingüístico, entonces, tiene valor en la medida que permite dar a conocer a esos sujetos individuales y colectivos que en sus interacciones constituyen la cultura y esta acción utiliza al lenguaje como herramienta de la expresión humana por excelencia.

A nivel colectivo, los discursos sociales se hacen posibles en la medida en que son explicitados a partir del lenguaje, los cuales son representaciones del estar en el mundo de los individuos, y son, a su vez, movilizados mediante los discursos, es decir, leen a los individuos. Pensar en el ser humano dentro de su cultura implica producción de conocimiento y es ahí donde el lenguaje juega su rol, enmarcando las interacciones sociales en la construcción de sentidos, recurriendo a la palabra como un puente entre él sí mismo y un otro (Brait, 2006), teniendo en cuenta que la lengua vive y evoluciona históricamente en la comunicación verbal concreta (Bakhtin, 1997).

Reafirmando lo anterior, es posible señalar que la radicalización de las significaciones lingüísticas en el logro de la visualización de los individuos segregados, contribuye al rol emancipatorio para un quiebre inicial de la segregación, lo que podría constituirse en una acción de poder del individuo subjetivo y colectivo, en el abordaje crítico contextual, pues el individuo es un horizonte de fenómenos sociales que se constituye y se construye como un todo posible de ser comprendido, a partir de la realidad circundante que interviene con sus acciones cuyas consecuencias globales pueden ser inesperadas (Giddens, 1992).

Por tanto, romper el círculo de la segregación implica generar una sociedad más justa y aportar a un mundo más justo, pues el preconceito que implica estratificar a esa persona perteneciente a un grupo que socialmente se representa como segregado y nombrarlo desde una visión simplificada del mundo, es finalmente un hecho

violento que niega al otro el derecho a ser persona. La segregación termina por establecer que una minoría discrimina y excluye a una mayoría, como una falsa idea de las minorías (Gentilli, s.f.).

MARCO DE REFERENCIA

El Lenguaje

En un sentido amplio, la principal función del lenguaje es la posibilidad de comunicarnos y expresarnos. Esa expresión se puede manifestar de diversas formas: con el cuerpo, a través de la poesía, desde la oralidad, en la expresión gráfica, entre otras múltiples maneras. Todas ellas transmiten un mensaje que pretende dar cuenta de un determinado contenido, de un sentir o pensar. Es así como resulta necesario observar que la connotación que se le asigna a aquello que se quiere transmitir es brindada por el individuo que usa ese lenguaje, y no por el lenguaje en sí mismo, es decir, tiene una intencionalidad. Para aclarar esta idea, John Searle señala, desde su teoría de los actos de habla, que no son las oraciones las que expresan proposiciones semánticas por sí solas, sino que es el hablante quien expresa una proposición al pronunciar una oración, en otras palabras, de lo que se trata es de rescatar el aspecto pragmático del lenguaje, es decir, su uso (Searle, como se citó en Dottori, 2019).

De lo señalado resulta necesario indagar en el lenguaje humano para comprender las realidades subjetivas y colectivas y para construir aquello que se quiere comunicar y que permite transmitir ideas, emociones, creencias y convicciones a partir de un bagaje cultural determinado que va a impactar o no en su entorno. El lenguaje permite, según la experiencia de lo humano, construir una forma de comunicación amorosa, comprensiva, que valora al otro, como también permite o manifiesta la posibilidad de discriminar, excluir o violentar, pues la naturalización de actos discriminatorios, de grupos excluidos y marginados ha calado hondo en nuestra sociedad.

Lo anterior se profundiza en diversas convenciones y declaraciones a lo largo de los años y a nivel mundial, desde donde se señala la necesidad de avanzar en cambios radicales que promuevan espacios libres de discriminación. El discurso es claro y la teoría explícita; sin embargo, los avances no han sido suficientes (CEPAL, 2020). Sin ir más lejos, durante y en postpandemia, se ha observado una cierta agudización de diversas manifestaciones violentas, con formas de comunicación altamente cargadas de discriminación, por razones de género, etnia y capacidades, entre otras. Ejemplo de lo anterior son las medidas de contención de la violencia de género durante la pandemia, donde se analizó que, en tiempos de crisis, las emergencias y las épocas de disturbios se suelen relacionar con un aumento de la violencia interpersonal, incluida la violencia hacia las mujeres, y en donde las pandemias no son una excepción (Ruiz y Pastor, 2020).

En términos opuestos, Van Dijk señala que “la utilización del lenguaje como un medio de discriminación, se explicaría por cuanto constituye un medio fundamental de comunicación, y a su vez, de reproducción principal de prejuicios e ideologías sociales en las cuales subyacen conceptos discriminatorios”, lo que al parecer también resulta propio de la naturaleza humana (Van Dijk, como se citó en Yupanqui *et al.*, 2016, p.149).

En el marco de las premisas que promueve la educación formal, entre ellas, el desarrollo del lenguaje oral y escrito, así como de las distintas habilidades que se espera potenciar en niños, niñas y jóvenes, es sin duda la escuela uno de los espacios donde las interacciones humanas juegan un rol fundamental para la formación de personas y es allí donde muchos significados se construyen culturalmente junto a diversos contextos sociales en los que se desenvuelven las personas. Estos significados consensuados por quienes forman parte de esa comunidad se materializan en gramáticas que recogen de manera sistemática los modos de significar sus formas (léxico y gramática) y sus funciones (socio-semióticas) para construir la experiencia del mundo, interactuar con otros y producir textos coherentes y pertinentes a dichos espacios, los que, en muchos casos,

se constituyen a modo de una cultura (Halliday, 1994; Halliday y Hasan, 1989). Esto permite definir que “El lenguaje es el portador del acervo de conocimiento social, pero también es un sistema de acción y, por lo tanto, se actualizará en situaciones de interacción concretas y en procesos contingentes” (Dreher, como se citó en Rizo García, 2015, p. 27). Así, el lenguaje se convierte en un sistema de signos que sirve para mediar la realidad y la construcción de conocimiento.

En este contexto, cabe resaltar la relevancia histórica y para muchos países, del concepto y reconocimiento de la diversidad humana, la cual deja de ser entendida como un modo de ser de los otros y empieza a pensarse como una manera de mirar a los demás, y a sí mismos, ya que, en un marco de derechos humanos y de justicia social, se configura una noción de diversidad ligada a la subjetividad humana, al valor de lo particular que cada uno representa (Daros, 2015, citado por Bazán, *et al.*, 2019).

El lenguaje inclusivo y su relación con la educación inclusiva

Desde esa perspectiva el uso de un lenguaje inclusivo, cuyas características se relacionan esencialmente con el reconocimiento y valoración de la diversidad humana, podría facilitar o promover la no discriminación y el respeto por y entre las personas, independiente de sus características individuales y colectivas, basados en los derechos humanos y en definitiva, en el respeto por un otro diferente, bajo la lógica de que todos y todas somos diferentes, siendo esa la riqueza humana.

En específico, muchos estudios relativos a indagar el cómo la educación y la escuela permean e inciden en el desarrollo de culturas más o menos atentas a valorar a sus comunidades y a cada miembro de esta mediante una cultura que explícita e implícitamente se declara como inclusiva, es decir, donde es posible advertir un espacio que comparte la filosofía y los valores de la inclusión en que cada docente, estudiante, familia, autoridad o administrativo, se siente perteneciente y acogido, tal como se señala en la guía para la educación inclusiva, un espacio escolar

orientado hacia la reflexión sobre la importancia de crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad, lo que permite que, finalmente, cada uno se sienta valorado. (Booth y Ainscow, 2011, p. 50)

Es decir, permite apostar de manera creciente y consciente, acerca de la relevancia e influencia de la educación en el desarrollo de escuelas inclusivas.

Sumado a lo anterior, Cecilia Simón Rueda y otros investigadores señalan que si realmente queremos avanzar hacia un sistema educativo que responda con calidad y equidad a toda la diversidad del alumnado y de su comunidad, sin exclusiones, donde el “para todos”, sea una realidad, entonces no queda más que cambiar radicalmente la “gramática escolar”, dado que dicha gramática no ha estado planteada desde el reconocimiento de la diversidad sino más bien, ha sido selectiva y tendiente a la homogeneización, generando un necesario debate en torno a si la diversidad humana es considerada como un valor y una riqueza, propia e inherente a los seres humanos o es y seguirá siendo contemplada como un problema (Simón Rueda, *et al.*, 2016).

En los contextos actuales, Ocampo (2021) señala que la educación inclusiva se centra en problemas y no en disciplinas, lo que nos permite reconocer que la inclusión se interesa en definir la configuración de un programa de cambio y de justicia, compartiendo en este punto con diversos movimientos críticos y proyectos tales como los estudios feministas contemporáneos, los estudios queer, antirracistas, post-coloniales, entre otros. “La inclusión en tanto categoría contingente reafirma su función en términos de *concepto y lenguaje político*” (Ocampo, 2021, p. 21).

Es relevante comprender que, en una comunidad escolar, la educación inclusiva se hace cargo de reconocer, promover y gestionar cambios hacia un espacio educativo de mayor justicia. La educación inclusiva en su discurso da cuenta de la vulnerabilidad en que se encuentran diversos grupos humanos, por eso es necesario

tal y como lo plantea su definición, actuar en consecuencia y garantizar el “derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas” (UNESCO, 2018). Asimismo se enfrenta al desafío de abordar la multiplicidad de singularidades que se manifiesta en el espacio escolar, y en ese sentido el lenguaje inclusivo es por lo tanto el lenguaje de la multiplicidad, lo que implica que la comunidad escolar reflexiona sobre las formas de expresión y comunicación que son parte de su cultura escolar y que en esas formas, sus miembros puedan descubrir aquellos mensajes que develan acciones discriminatorias de tal forma de avanzar en la comprensión del valor de la diversidad y las particularidades con que cuenta cada comunidad.

Relativo a este punto es que, al alero de la educación y del potencial inclusivo del lenguaje, que aspectos relativos a la convivencia escolar, también permiten observar y desarrollar elementos que la escuela denomina y determina para avanzar en el desarrollo de comunidades más inclusivas, lo que, por una parte, se logra mediante la propuesta de marcos normativos asentados en las políticas propias de cada país en materia de convivencia, relevando “la generación de ambientes inspiradores que faciliten el desarrollo de una convivencia respetuosa, inclusiva, participativa, colaborativa y orientada al bienestar de la comunidad” (MINEDUC, 2019, p. 8) y por otra, acude al conjunto de acciones que van detectando brechas y desafíos para lograrlos, especialmente en lo concerniente a la ecuación que define que a una mayor valoración de la diversidad, mejor convivencia.

Sentidos y significados del lenguaje inclusivo

A propósito del manifiesto rechazo a la incorporación del denominado lenguaje inclusivo por parte de la RAE y varios países de distintos continentes, resulta importante reflexionar acerca de sus sentidos y construir una mirada amplia de su significado, más allá del cambio en el uso habitual de ciertas denominaciones, cultural y hegemónicamente establecidas, teniendo presente que la base de dicho lenguaje no es más –ni menos–, que un fuerte llamado al reconocimiento y valoración de nuestras legítimas e inherentes diferencias individuales, y también colectivas.

En el año 2018, la Real Academia de la Lengua Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) presentaron el “Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica” (RAE y ASALE, 2018). En el primer capítulo de este manual, expresan su rechazo al lenguaje inclusivo. Un proyecto que, según explicaron, pretendía servir para “una mejor manera de escribir y hablar”. Esta es una especie de guía práctica para resolver las dudas ortográficas, fonéticas o gramaticales que se dan por la evolución del idioma en los últimos años. De esta manera, en el primer capítulo se considera innecesaria la inclusión del doble género. Es decir, “todos y todas”, así como el uso del llamado “lenguaje inclusivo” que utiliza “x”, “@” o “e” en lugar del plural, es decir, “todxs”, “tod@s” o “todes”.

Desde este particular ámbito relevado a nivel mundial, cabe la necesidad de profundizar sobre qué vamos a entender por lenguaje inclusivo, también conocido como lenguaje incluyente, lenguaje igualitario o lenguaje no sexista. El lenguaje inclusivo es una práctica lingüística que, además, de evitar ser sexista, incorpora a lo femenino, lo masculino y a otras identidades. Este concepto apunta esencialmente al reconocimiento y valoración de la diversidad en sus distintas expresiones y manifestaciones humanas, y tal como lo aporta el Ministerio de la mujer y poblaciones vulneradas de Perú, en el año 2020, en su planteamiento “Si no me nombras no existo”, resulta fundamental para avanzar en la dignificación de las personas, plantear una mayor apertura y concientización de lo que resulta fundamental desde la perspectiva de derechos, el cual se orienta desde principios universales y que también se centra en los grupos de población que son objeto de una mayor marginación, exclusión y discriminación (Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables del Perú, 2020). Este enfoque a menudo requiere un análisis de las normas relativas al género, de las diferentes formas de discriminación y de los desequilibrios de poder a fin de garantizar que las intervenciones lleguen a

los segmentos más marginados de la población, tales como niñas y mujeres, disidencias sexuales, personas en situación de discapacidad, de escasos recursos, entre tantos otros.

En este escenario, particularmente atento a las manifestaciones de violencia y discriminación expresa o solapada y dado el mayor interés y amplitud de comunidades dispuestas a profundizar en el tema, destacan planteamientos como los de Adriana Bolívar quien señala que “Así, se genera un diálogo social global que pone en evidencia las actitudes ante los usos del lenguaje, casi siempre prejuiciadas, y también los grandes problemas de nuestra sociedad, las desigualdades, la discriminación, la exclusión de ciertos grupos (...)” (2019, p. 359). Siendo así, el lenguaje, más que nunca, no es ni ha sido imparcial, mucho menos cuando está ligado a espacios formativos en sus distintos niveles y contextos.

Representaciones en torno a la inclusión

Uno de los ámbitos en que se ha observado una marcada evolución respecto del uso del lenguaje, orientado en un inicio desde una clara acción segregadora, es decir, de espacios supuestamente acondicionados para personas cuyas características “similares” permitía una mejor atención, ha sido el lenguaje de referencia dirigido hacia el colectivo de personas con discapacidad, representado en un lenguaje peyorativo, distante del valor y la dignidad humana. En sus orígenes encontramos relatos planteados desde concepciones y enfoques movilizadores por una respuesta segregada del sistema educativo, instituciones educativas, de caridad y de atención médica con un fuerte foco en los aspectos biomédicos, de la enfermedad y deficiencias los que jugaron un rol relevante en el imaginario y las representaciones sociales de una sociedad que percibía (o sigue percibiendo en alguna medida), a niños, niñas, jóvenes y personas con discapacidad, como sujetos de atención hiperspecializada, ajenos a los derechos y deberes sociales de cualquier ciudadano/a.

A partir de este planteamiento, caben una serie de análisis propuestos desde hace muchos años, pero que aún develan formas de comunicación que recogen experiencias y prácticas arraigadas, por tanto, vigentes, tanto en el sistema educativo como en la sociedad en general. Es así como Carlos Skliar (1998), nos plantea que

subrayar la cuestión de las identidades y subjetividades de los sujetos llamados “con necesidades especiales” o “deficientes”, conserva para sí una mirada iluminista sobre la identidad de estos sujetos, es decir, convierte el rasgo de irracionalidad- racionalidad en el aspecto central en la producción de discursos y de prácticas educativas excluyentes.

Desde la perspectiva de la discapacidad como concepto acordado a nivel mundial y ratificado en la convención de los derechos humanos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), y en la cual se recoge una perspectiva biopsicosocial, se hace urgente pensar, además, en una antropología de la alteridad cuyo ápice sea el reconocimiento del “otro” para dar un segundo paso: la “hospitalidad”, como acto de acogida, de reconocimiento, espacio en el que el “otro” es recibido tal cual como es. Hay que dejar urgentemente espacio a la “inclusión social”, rompiendo la dicotomía entre capacidad y discapacidad y relevando que la “diferencia” es lo otro-necesario para construir la sociedad (Díaz, *et al.*, 2010).

Frente a lo anterior, es necesario visualizar la brecha existente entre lo discursivo-declarativo y las prácticas pedagógicas específicas acerca de la diferencia o de las consideraciones a las políticas públicas en general y preguntarnos si todos aquellos grupos que llamamos de “deficientes” podrían ser considerados una diferencia a ser políticamente reconocida (Skliar, 1998). Dicho cuestionamiento sigue siendo válido al interior de las instituciones educativas, las cuales han sido parte en los últimos años de políticas educativas tendientes a la integración e inclusión de grupos históricamente segregados en gran parte de los países, especialmente de Latinoamérica, experimentando una y otra vez el desafío de la inclusión de sujetos que no eran parte de su paisaje o de aquello para lo que, supuestamente, nadie los preparó.

Le sigue a esta etapa que recordamos con mayor intencionalidad, en la década de los 70 y 80, pasando posteriormente por un enfoque denominado de integración del colectivo con discapacidad o necesidades

educativas especiales, donde el esfuerzo se centró en incorporar a las personas en determinados espacios de participación social como la educación, con no menos barreras y resistencias centradas en los prejuicios y el desvalor de lo diferente. De allí y de lo que cada vez más comenzó a incomodar en la tendencia de generar divisiones y clasificaciones entre lo normal y lo anormal, entre la capacidad y la discapacidad, como conceptos que afectan socialmente el declararlo y acudiendo a la expresión “normal” (literal y gestualmente “entre comillas”), producto de las aún manifiestas alertas de lo que moviliza el denominar a alguien, por sus características de diferenciación, quienes son y cómo se les llama a determinados estudiantes que requieren de apoyo, como parte de algunas de las discusiones que se siguen sosteniendo al alero de la educación general y especial en muchos de nuestros países.

Para muchos de estos contextos, la evolución de este proceso se ha caracterizado por ir abandonando el enfoque médico o rehabilitador, para ubicarse en un marco predominantemente educativo, curricular y contextual, que no sólo permita mejorar las condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje de la población, denominada como necesidades educativas especiales, sino de la diversidad de estudiantes que forman parte del sistema escolar. Desde el enfoque educativo, se considera que las dificultades de aprendizaje son de naturaleza interactiva y, por tanto, cualquier alumno puede tenerlas a lo largo de su vida escolar (MINEDUC, 2004) junto a una multiplicidad de causas personales y esencialmente contextuales, entre ellas causas que se transforman en barreras, es decir, la noción de elementos contextuales que restringen o limitan procesos de desarrollo de las personas (San Martín y Troncoso, 2020), siendo una de las principales, las de naturaleza cultural, que se vinculan a lo actitudinal e inclusive ideológico, que alimenta un lenguaje excluyente y segregador.

En este planteamiento, resulta interesante el señalamiento de una necesaria desmitificación de lo normal, la pérdida de cada uno y de todos los parámetros instalados principalmente en la pedagogía, como reflejo de la sociedad, “acerca de lo “correcto”; un entendimiento más cuidadoso sobre esa invención maléfica del otro “anormal”, además de posibilitar el enjuiciamiento permanente a lo “normal”; a la “justa medida”, etcétera (Skliar, s.f.), lo educativo/formativo en ese sentido, resulta fundamental para abrir el necesario debate en que la diversidad aflore en su natural dimensión.

De dicha etapa anterior (anterior en términos analíticos y temporales, pero no necesariamente como cambio), visualizamos a nivel mundial, un movimiento que alude a renovar la visión de la integración hacia la inclusión social y educativa, entendida desde los derechos humanos, como una actitud, un sistema de valores y de creencias, la eliminación de las formas de opresión y la lucha por lograr un sistema de educación que piense y responda a todos/as (Arnaiz, 2019).

La inclusión significa promover, para todo el estudiantado, el efectivo derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Significa, como ya se ha señalado, eliminar las barreras que enfrentan muchos y muchas estudiantes para aprender y participar, haciendo consciente que estas limitaciones se encuentran en la sociedad, en los sistemas educativos, en las escuelas y las aulas con sus respectivas comunidades que la componen. El foco de la inclusión es la transformación de la educación en general, incluyendo el sistema escolar, de educación superior y sus diversas instituciones y modalidades educativas, para que sean capaces de dar respuestas equitativas y de calidad a la diversidad de estudiantes y de sus propias comunidades.

La inclusión está ligada a superar cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido que hay muchos estudiantes que no tienen el acceso ni igualdad de oportunidades educativas, o que no reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como: estudiantes en situación de discapacidad, en situación de enfermedad, pertenecientes a determinadas etnias o cuya lengua materna no es la predominante, o de una determinada expresión e identidad de género, entre otros. El desarrollo de escuelas inclusivas implica un cambio profundo en las políticas, pero más aún a nivel de las actitudes, prácticas y culturas que se reflejan en un determinado lenguaje, intentando pasar de un enfoque centrado en la homogeneidad, inexistente, a uno centrado en la diversidad (MINEDUC, 2004).

Desde la perspectiva multi e intercultural

El crecimiento experimentado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación nos ha llevado cada día más, a tomar conciencia del mundo plural y diverso en que vivimos y en el cual convivimos, de manera presente y remota. Esta dimensión que se concreta en la idea de la globalización se nos presenta como una oportunidad de conocernos y enriquecernos entre las personas, tanto a nivel local como regional y mundial. Pero dicha globalización también introduce nuevas tensiones en la convivencia social que se advierten como el surgimiento de nuevas formas de intolerancia y agresión, incluyendo las nuevas formas de violencia y cyberbullying. Según Hevia (2003), por un lado, experimentamos la fascinante proximidad de múltiples culturas; pero por otro lado vemos cómo aumenta la xenofobia, el racismo y las discriminaciones basadas en diferencias de color, sexo, capacidades o rasgos étnicos. La diversidad cultural, en lugar de ser considerada como patrimonio común de la humanidad y oportunidad de crecimiento, según lo establece la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, en sus artículos 1 y 3, el año 2001, se convierte también en amenaza y es utilizada como excusa para la intolerancia y la discriminación.

Desde un enfoque intercultural, es necesario y relevante la preparación de los y las estudiantes para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima, y donde las diferencias culturales se consideran una riqueza y no un factor de división. Se quiere contribuir a la construcción de una sociedad con igualdad de derechos donde se reconocen las diferencias culturales, sin que ello signifique la superioridad de unas culturas sobre otras. "En este enfoque la cultura se entiende como un proceso dinámico; como la manera cambiante de percibir, comprender y habitar el mundo. Los miembros de una sociedad son actores, más que receptores pasivos de modelos culturales" (Hevia, 2003, p. 5).

Es así como la dimensión de una cultura más inclusiva hace alusión a "las relaciones, valores y creencias que están arraigadas en la comunidad educativa" (Booth y Ainscow, 2011, p. 17). Es una dimensión orientada a crear comunidades que permitan que todos/as se sientan valorados/as y para esto, se identifica la imperiosa necesidad de transformar las culturas escolares, universitarias y de la sociedad en general, que apunte a visualizar que dichos cambios se movilizan en la convivencia, por tanto, en el diálogo y el lenguaje intercultural e intersubjetivo que valora a la humanidad.

Desde hace al menos tres décadas que a nivel de muchos países y sus políticas públicas, estamos hablando de una educación para todas y todos, motivados por convenciones y acuerdos internacionales que tienen como uno de sus principales referentes la Declaración Mundial de Educación para todos realizada en Jomtien en 1990, impulsando acciones y recursos que permitan entregar oportunidades a cada uno de acuerdo con sus necesidades, una educación que permita un desarrollo integral en contextos de participación y respeto, una educación pertinente y relevante, con un enfoque en derechos humanos que garantice esa posibilidad.

Cuando hablamos de la idea de educación para todos no podemos hacer caso omiso de lo que implica esta afirmación, esto es, enfrentarnos a una diversidad siempre existente, pero por largo tiempo y, aún en la actualidad, invisibilizada para el sistema predominante. Cuando comenzamos a mirar a nuestro alrededor se nos abre un mundo de reflexiones sobre cómo hacemos, desde dónde lo hacemos, qué necesitamos para hacer de esa diversidad un concepto donde el valor de lo diferente, que es lo que enriquece y complejiza a la vez las interacciones humanas, sea lo habitual y lo natural sin connotación alguna, un espacio donde la diversidad simplemente sea un espacio de convivencia donde cada persona se acepte y respete a sí misma, aceptando y respetando a otros, como diría Humberto Maturana aceptando al otro como un legítimo otro, es decir "Crear una democracia comienza en el espacio de la emoción con la seducción mutua para crear un mundo en el cual continuamente surja de nuestras acciones la legitimidad del otro en la convivencia sin discriminación ni abuso sistemático" (Maturana, 1993, p. 233).

Este aspecto de valoración recíproca en el conjunto de las interacciones humanas implican mirar y remirar aquellos espacios que por naturaleza debieran potenciar la convergencia social y son aquellos que se viven en las instituciones educativas como la escuela, la universidad y aquellos lugares donde la convivencia entre

diversas generaciones, promueven encuentros donde el intercambio de creencias, valores, ideas y normas posibilitan la construcción comunitaria solidaria y respetuosa que permite compartir lenguajes y culturas.

El mundo ha ido cambiando vertiginosamente y con ello la necesidad de repensar la educación como un terreno lleno de nuevos desafíos. Entre ellos, y a modo de ejemplo, las tecnologías de la información como recurso que gradual y constantemente a lo largo de las últimas décadas se ha ido posicionando en múltiples ámbitos del quehacer de las personas, más aún en las circunstancias de una impensada pandemia que nos puso en un escenario de conexión virtual amplia e inmediata, pero con un impacto que aún no podemos medir del todo y que para algunas generaciones, especialmente de estudiantes y profesores, significó un cambio radical en su vida cotidiana. De paso, esto nos permitió evidenciar aún más la desigualdad en el acceso a estas nuevas formas de comunicarse en un mundo globalizado que prometía más oportunidades, y que dejó al descubierto el privilegio de unos pocos y el abandono de muchos a la suerte de políticas neoliberales que tuvieron en consideración (si eso alguna vez fue posible) la satisfacción de las necesidades básicas de la población.

Así, los diversos ámbitos de la vida se fueron llenando de nuevas demandas y cambios radicales que interpelan una mayor visibilidad de las personas y colectivos, supuesta y simbólicamente, vistos como minoritarios e históricamente excluidos, reiterando que, entre ellos, se observa las diversidades sexuales, culturales, las personas en situación de discapacidad, los sin casa, entre otros. En este escenario, las demandas por una mayor equidad social que permita el acceso y el ejercicio de los derechos sociales, en general, ponen en la palestra la reconsideración las condiciones necesarias para hacer efectivo lo señalado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, siendo el cuestionamiento de una educación de calidad y accesible para todos y todas, un imperativo.

Una educación que nos permita aprender, enseñar y desarrollar al máximo nuestras posibilidades de crecimiento y desarrollo por medio de unos derechos humanos que apuntan a resguardar el respeto a nuestra dignidad como seres humanos, una inclusión social que nos permita el goce de todos nuestros derechos en una comunidad con igualdad de oportunidades.

Es así como la educación inclusiva aparece como un recurso que se contrapone a tanta inequidad, planteada desde una perspectiva de derechos humanos y fundada en la dignidad de las personas, en otras palabras, una “educación como derecho es parte de las facultades, prerrogativas y libertades que tiene el ser humano por el simple hecho de serlo, sin importar su edad, religión, sexo o condición social” (Castillo Ibáñez, 2019, p. 5). Ello, fundamentalmente a razón de que este enfoque es por naturaleza inclusivo dado que abarca a todas las personas sin importar las diferencias y sin establecer distinción alguna. Desde esta visión, se considera a todas/os y cada una/o de los seres humanos que habitan los diversos y variados territorios (Rodino, 2015).

Entendida la educación desde esta dimensión es una práctica que promueve la construcción de mayor inclusión y cohesión social en todos los ámbitos del quehacer humano (cultural, social, político, económico, laboral, territorial) y en este sentido cada estado tiene la obligación de garantizar los derechos humanos y, por tanto, una educación que permita sostener y desarrollar dichos derechos en la perspectiva de una mayor justicia social. Lo anterior se recoge a nivel del marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), siendo uno de los retos de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas el Objetivo 4 (UNESCO, 2015): “la necesidad de hacer un esfuerzo mayor para que la inclusión educativa llegue a quienes se encuentran en situación de exclusión por factores como inequidad de género, pobreza, (dis)capacidad, edad, procedencia, personas refugiadas o desplazadas, minorías étnicas, entre otros” (p. 40). Por lo tanto, la inclusión educativa se sitúa como un recurso básico y reconocido para afrontar y prevenir la exclusión socioeducativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

A través del presente texto hemos planteado diversas visiones que reúnen antecedentes relevantes en torno al uso del lenguaje y su relación con la inclusión social y educativa de diversos grupos y personas en particular, por tanto un lenguaje que ha ido acuñando un componente específico e intencionado que permite

definirlo como “lenguaje inclusivo” acorde a los principios y valores de la inclusión, es decir, de la constante preocupación por el respeto, el acceso, la participación y progreso de las personas en las distintas aristas de la vida humana, pero particularmente a nivel educativo. Esto exige a todos los sistemas educacionales y a la sociedad en general, a pensar profunda y conscientemente en la mirada del otro/a, nuestras diferencias individuales y nuestra convivencia social en donde se gatilla la complejidad de las relaciones humanas sujetas a la influencia cultural e intercultural.

En la actualidad observamos una fuerte relación que se establece entre un lenguaje incluyente y respetuoso o atento a la diversidad, versus uno excluyente, segregador o discriminador que de alguna manera ha primado en los distintos contextos y momentos históricos y políticos de nuestros países, pero que en la actualidad plantean la imperiosa necesidad de hacer visibles a aquellos que no lo han estado en atención a un rol más protagónico y menos sujeto de clasificaciones peyorativas, siendo el lenguaje inclusivo aquel que puede ser y representar precisamente el motor de la inclusión.

Al recordar el origen de la demanda hacia el uso de un lenguaje inclusivo, protagonizada por estudiantes universitarias que en el marco de las exigencias de contar con una educación no sexista, y muy en particular del colectivo y personas cuya identidad no se asocia a la tradicional perspectiva binaria de un género masculino o femenino, nos vuelve a conectar con una perspectiva cada vez más sensible y necesaria de atender y comprender, mucho más en los espacios formativos y que desde nuestras reflexiones individuales y colectivas, nos hacen repensar su abordaje y fundamentos.

Es así como se requiere difundir elementos que por una parte se proyecten hacia la búsqueda de conceptos neutros e inclusivos, tales como las personas, humanidad, ciudadanía, niñez, juventud o el mundo adulto, que recojan la riqueza de la lengua oral, escrita, simbólica o de señas, que superen la sola distinción entre los y las niñas y niños, mujeres y hombres, siendo conscientes de un lenguaje mayoritariamente masculinizado, que de hecho sigue siendo motivo de aclaración en textos educativos donde se presenta que no se hará distinción debido a que la RAE define como hombres a todo el género humano e incluso para evitar interferencias en la lectura. Lo anterior ya no es aceptable desde la perspectiva inclusiva, donde el ser y estar se determina muchas veces en la denominación, o falta de, para ser parte de una sociedad, más atenta a la equidad y la justicia social.

Si finalmente vamos a adoptar un lenguaje inclusivo, será por la vía del diálogo y el análisis contextual que movilizará determinadas decisiones o acuerdos, por el momento de naturaleza individual o en directa relación con el circuito más personal y familiar inclusive, pero por otra parte de naturaleza colectiva en la medida que responde a un determinado contexto formativo, laboral, social o comunitario, más que por la vía de la imposición, lo cual sería por naturaleza contradictorio a una perspectiva inclusiva.

Por último, señalar la importancia que desde diversos organismos se le otorga a un adecuado e inclusivo uso del lenguaje para distintas situaciones y grupos humanos, tales como el correcto y respetuoso uso del concepto de personas en situación de discapacidad y la contribución, en el caso de Chile, del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), o el aporte que hace el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), a través de la Guía de Lenguaje Inclusivo de Género, como un punto de partida para que el personal de la institución y público en general cuente con herramientas que faciliten un uso inclusivo del lenguaje en las comunicaciones escritas y verbales, contribuyendo así a la eliminación de estereotipos de género, sesgos sexistas y diversas formas de discriminación que constituyen la base de la desigualdad. O las recomendaciones para nombrar y escribir sobre pueblos indígenas y sus lenguas, promovido por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, construida en base al trabajo con pueblos indígenas y pueblo afrodescendiente, y que tiene como fin aportar a un ejercicio de reeducación que nos permita dialogar desde un lugar de respeto entre iguales, o igualmente diversos.

En ese sentido, la educación sigue siendo un poderoso medio tanto para perpetuar una perspectiva excluyente, como para eliminar desigualdades y es aquí donde el cómo se enseña y desde dónde se enseña cobra un rol fundamental acorde a la cultura y el contexto en donde se desarrollan las experiencias educativas que marcan ese cómo y ese dónde. Por lo tanto, entendemos que el aporte y significación de la educación inclusiva

abre caminos que ayudan a minimizar barreras de distinta índole, particularmente culturales y actitudinales, pero también es cierto que nos desafía a ponernos en un lugar que nos lleva a una profunda reflexión sobre nuestro propio lenguaje y nuestra propia praxis y del cómo comunicamos aquello que por medio del lenguaje y su contenido, va a determinar las interacciones entre las diversas comunidades de las cuales somos partícipes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos* [Ponencia]. Reino Unido, The University Of Manchester.
- Alvarado, S.; Ospina, M. y García, C. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde los márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 10(1), 235-256. <http://bit.ly/3Gn8P2U>
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. España, Universidad de Murcia.
- Bakhtin, M. (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- Bázan, D.; Sanhueza, R.; Valladares, M. y Chible, C. (2019). Pedagogía de las diferencias – cuando el problema no es el otro, sino el que mira a ese otro. En Morales Acosta, G., *Polifonías de la Diversidad* (p. 55-78). Colombia, Corporación Cultural y Social Currulao.
- Bourdieu, P. (2013). *A economía das trocas simbólicas*. São Paulo, Editorial Perspectiva.
- Bolívar, A. (2019). Una introducción al análisis crítico del “lenguaje inclusivo”. *Literatura y Lingüística*, (40), 355-375. <https://bit.ly/3D1znmT>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Chile, FUEHEM, OEI.
- Brait, B. (2006). Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. *Gragoatá*, 11(20), 47-62. <https://bit.ly/3F5j4rU>
- Castillo Ibáñez, N. M. (2019). Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias. *Praxis Educativa*, 23(3), 1-11. <https://bit.ly/3z9RshD>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Informe COVID-19. CEPAL-UNESCO*. <https://bit.ly/3DqbTZT>
- Corcuff, P. (2008). Figuras de la individualidad: de Marx a las sociologías contemporáneas. *Cultura y representaciones sociales*, 2(4), 9-41. <https://bit.ly/3TLKwzz>
- Dottori, A. O. (2018). La teoría de los actos de habla y su relevancia sociológica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 64(235), 165-187. <https://bit.ly/3UdBX0A>
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Editorial Gedisa S.A.
- Giddens, A. (1992). *A transformação da intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo, Editora Unesp.
- Gentilli, P. (s.f). *La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento*. Río de Janeiro, Universidad del Estado de Río de Janeiro.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, Oxford University Press.
- Hevia, R. (2003). Educación y diversidad cultural. En *La Educación en Chile, Hoy*. Ediciones Universidad Diego Portales. <http://bit.ly/3Ak11uP>
- Maturana, H. (1993). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Centro de Educación del Desarrollo*. Santiago de Chile, Ediciones Pedagógicas Chilenas S. A.
- Ministerio de Educación.(2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial. informe de la comisión de expertos. Informe de la comisión de expertos* [Libro digital]. Chile. <https://bit.ly/3gDzBsT>

- Ministerio de Educación. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar* [Libro digital]. Chile. <https://bit.ly/3N2mIVb>
- Ministerio de la mujer y poblaciones vulnerables del Perú. (2020). *Si no me nombras, no existo. promoviendo el uso del lenguaje inclusivo en las entidades públicas*. Biblioteca Nacional del Perú.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2018). *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica*. Madrid, Editorial Espasa.
- Rodino, A. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH*, 61, 202. <https://bit.ly/3Ufp3yQ>
- Rizo García, M.(2015). Construcción de la realidad, Comunicación y vida cotidiana - Una aproximación a la obra de Thomas Luckmann. *Intercom. Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 38(2), 19- 38. <https://bit.ly/3UpsBi2>
- Ruiz, I. y Pastor, G. (2020). Medidas de contención de la violencia de género durante la pandemia de COVID-19. *Gaceta Sanitaria*, 35(4). <https://bit.ly/3OnE8ML>
- Ocampo, A. (2021). En torno al verbo incluir: Performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Quaestiones Disputatae: Temas En Debate*, 13(27), 18-54. <https://bit.ly/3DzARX1>
- San Martín Ulloa, C.; Rogers, P.; Troncoso, C.; y Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211 <https://bit.ly/3gdpFql>
- Simón Rueda, C.; Sandoval Mena, M.; Echeita Sarrionandia, G.; Calero Gil, C.; Nuñez Gutiérrez de San Miguel, B.; de Sotto Esteban, P.; Pérez García, M.; y García de la Torre, A. (2016). Transformando la “gramática escolar” para ser más inclusivos: la experiencia de tres centros educativos. *Revista Contextos educativos*, 19, 17-24. <https://bit.ly/3DC6SO1>
- Skliar, C. (1998). La epistemología de la educación especial. Entrevista de Violeta Guyo. *Revista de Educación de la Universidad Nacional de San Luis*.
- Skliar, C. (s.f). *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación*. Argentina.
- Torralba, F. (1997). *Pedagogía del sentido*. Madrid, Editorial PPC.
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO. París.
- UNESCO.(2015). *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. World Education Forum. <https://bit.ly/2CoBmna>
- UNESCO. (2018). *Definición y características de la educación inclusiva según la UNESCO*. <http://bit.ly/3Ajt2Ts>
- Yupanqui, A.; González, M.; Llancahuén, M.; Quilodrán, W. y Toledo, C. (2016). Lenguaje, discriminación y discapacidad en el contexto educativo de Magallanes: Un enfoque de derechos humanos desde la terapia ocupacional. *Magallania* (Punta Arenas), 44(1), 149-166. <https://bit.ly/3EbE8w7>