



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

ISSN: 2007-4336

ISSN: 2448-8550

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.

México

Ortiz Huerta, Manuel Gregorio; Zacarías Gutiérrez, Mauricio  
La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista  
IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 11, 2020, -, pp. 1-16  
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.  
México

DOI: [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.794](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.794)

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521662150028>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

UAEM  
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista

*Educational inclusion in neoliberal capitalism*

Manuel Gregorio Ortiz Huerta

Mauricio Zacarías Gutiérrez

## RESUMEN

El presente artículo plantea el análisis de la teoría crítica de la inclusión educativa y su dificultad de implementación en los procesos del sistema neoliberal capitalista. El propósito es considerar una pedagogía crítica como herramienta de análisis de la inclusión y exclusión en las prácticas educativas, además de tener un acercamiento a la complejidad de la inclusión en un sistema que pondera la racionalidad económica y el capital humano.

*Palabras clave:* inclusión educativa, exclusión social, pedagogía crítica

## ABSTRACT

The present article analyzes critical theory in educational inclusion and its difficulty of implementation in neoliberal-capitalist system processes. The purpose is to consider critical pedagogy as an inclusion and exclusion analysis tool, as well as to have an approach on inclusion complexity within a system that prioritizes economical rationality and human capital.

*Keywords:* educational inclusion, social exclusion, critical pedagogy

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo aborda el análisis de la inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista a partir de la perspectiva de la teoría crítica de la educación (Morales, 2014; Gimeno, 1995), se analiza la dificultad de implementación del modelo de inclusión educativa con los discursos políticos-pedagógicos del sistema neoliberal capitalista.

Los sistemas educativos consideran la inclusión como parte de la formación académica y cívica de futuros ciudadanos, así como la pretensión de sociedades inclusivas, ello deriva de políticas internacionales cuya intención es alcanzar una educación de calidad, diversa y con inclusión. La dificultad de implementar la inclusión en la educación surge en los discursos de las políticas educativas de inclusión con las prácticas educativas de las escuelas, dado que hay un distanciamiento de la realidad educativa y la realidad social.

Ante el inevitable fenómeno de las segregaciones por factores socioeconómicos, en el ámbito educativo, la teoría crítica en la educación propone una educación igualitaria y espacios de transformación social. El modelo de inclusión educativa en los procesos de educación es vulnerable ante la racionalidad económica del sistema neoliberal capitalista (Rivero, 2013); para implementar el modelo inclusivo es necesario que los actores educativos sean conscientes de lo que implica la inclusión en la escuela, además de comprender los hechos de exclusión que ocurren en la educación, esto porque en el acto pedagógico se cometerían erróneas interpretaciones de las prácticas educativas incluyentes.

### La inclusión en educación

Ante las problemáticas sociales como la segregación, la marginación, la exclusión social y educativa, Echeita (2006) menciona la importancia de construir un sistema educativo más inclusivo, porque el objetivo de construirlo es frenar y cambiar la orientación de las sociedades en la cual los procesos de exclusión son más evidentes por la complejidad de la inclusión en la educación. La inclusión es un constructo complejo

**Manuel Gregorio Ortiz Huerta.** Profesor-investigador de la Escuela Normal Fray Matías de Córdova, Chiapas, México. Cuenta con estudios de licenciatura en Pedagogía y maestría en Docencia. Es asesor educativo y docente en instituciones educativas privadas. Entre sus publicaciones recientes se encuentra “Formación inicial docente en educación especial en las actividades de acercamiento a la práctica escolar” (2020). Actualmente se encuentra desarrollando investigación educativa en la cultura de inclusión en dos escuelas Normales. Correo electrónico: manuelhuerta31101982@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-3977-0953>.

**Mauricio Zacarías Gutiérrez.** Profesor-investigador del Instituto de Estudios de Posgrado de Chiapas, México. Cuenta con estudios de licenciatura en Educación Primaria, maestría en Educación Superior y doctorado en Estudios Regionales. Pertenece a la Red Durango de Investigadores Educativos y a la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa. Dentro de las investigaciones realizadas ha cultivado la formación docente, tanto inicial como continua, así mismo el saber docente de profesores que laboran en la educación especial. Actualmente se encuentra desarrollando investigación educativa relacionada al afecto docente en la educación primaria. Correo electrónico: mazag@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-4564-5673>.

que se encuentra vinculado a otras concepciones, actualmente es un concepto que niega su complejidad, no obstante, educadores, practicantes y políticos asumen el consenso social de su significado (Ekins, 2017).

La complejidad de la inclusión se halla en la producción discursiva que se orienta a la legitimación política de la persona situada en detrimento de sus condiciones sociales, económicas, educativas y culturales. La construcción de inclusión desde el aparato educativo se representa de manera simbólica en estar *todos en un mismo lugar* y psicosocial en *aceptar a todos*, de pertenecer al claustro escolar. En el lugar escuela, *todos deben participar*; estar presentes, aunque las prácticas educativas pueden ser tendenciosas, maquinadas en la separación de alumnos regulares e irregulares, y con ello estigmatizar la inteligencia como rasgo de diferenciación psicosocial, lo que ideologiza la práctica educativa en un proceso de exhibición de alumnos sobresalientes e inferiores.

En alusión a Apple (2008), las prácticas educativas trasmiten una carga ideológica al alumno durante las actividades pedagógicas, en la cual se expresan tácitamente conceptos que construyen su realidad, por ejemplo, conceptos como ciencia, naturaleza, sexualidad, género, rol, inteligencia, lenguaje, entre otros; también se constituye un tipo de alumno con características prescritas curricularmente, sin embargo, esta construcción conceptual de la realidad educativa es homogénea, contraria a la pretensión de la inclusión sobre realidades escolares diversas, es decir, la heterogeneidad.

La inclusión en la educación es un proyecto político-pedagógico que implica sujetos de derecho, que promueve un discurso de igualdad, equidad y participación; el propósito es erradicar la noción de la integración educativa, por ejemplo, incursionar la discapacidad en escuelas regulares, lo que conlleva a la transformación de la escuela en su totalidad (Ainscow, 2001).

Los discursos pedagógicos de prácticas docentes arbitrarias y sin comprensión por la alteridad se encuentran predeterminados en la lógica social de referir a la escuela como el lugar del conocimiento, en la cual no caben los problemas personales, las diferencias, las discapacidades, los alumnos se conciben en la quietud y el silencio; esto es totalmente contrario al discurso inclusivo, porque entender lo heterogéneo involucra la diversidad, escuchar y visibilizar las diferencias; en prácticas didácticas tradicionales, los discursos narrados no atienden la diferencia, no escuchan las diferentes voces del aula, por lo que se suscita una praxis acrítica. El educador no se comunica, hace comunicados que son depositados, los cuales se memorizan y se repiten (Freire, 2017).

Las prácticas educativas narran contenidos, que son uniformados y homogeneizados en la didáctica del docente estereotipado como trasmisor de contenidos, los contenidos son depositados sin sentido en los alumnos, esta acción depositaria conlleva a una educación bancaria (Freire, 2017). El proceso de enseñanza y aprendizaje es idealizado por la práctica docente y se simplifica en la homogeneidad, este aspecto ideológico se significa en el currículo y además se hegemoniza la cultura, es decir, la

posición de una clase hegemónica sobre otra, Freire (2017) indica que la praxis tiene que encauzar la libertad, la cual no es casualidad, sino que hay una relación entre opresor y oprimido; la cultura dominante u opresora establece una sinergia en la que arbitrariamente se imponen condiciones de opresión, evidentemente esta opresión se realiza en diferentes estructuras sociales.

Las prácticas educativas irreflexivas sobre la diversidad del aula, y reproductoras de una ideología dominante, opresora, mantienen la hegemonía ideológica no ejercida por la fuerza sino por

Fuerzas sociales consensuales, formas sociales y estructuras sociales producidas en espacios específicos tales como la iglesia, el estado, la escuela, los medios masivos de comunicación, el sistema político y la familia. Por prácticas sociales me refiero a lo que la gente dice y hace [McLaren, 2005, p. 275].

Entonces, entendiendo que existen fuerzas sociales consensuadas y aparatos ideológicos del Estado como fuerzas sociales consensuadas, y que además en cierta forma reproducen la ideología a la educación, el acto de educar en la inclusión representa un desafío conceptual y epistemológico al docente; repensar las prácticas educativas hacia el universo inclusivo requiere profundizar la interacción social, la alteridad, reflexionar sobre la igualdad de derechos sin desvalorar la individualidad, en un sentido, abordar una antropología educativa del sujeto escolar.

La individualidad y sus rasgos de particularidad ideológica no están en contradicción con la universalidad de principios y valores de las sociedades, la individualidad no impide la cohesión social (De Azevedo, 2015), y este conjunto de individualidades hilera la pluralidad, la diversidad cultural, las creencias de los alumnos; en el plano fáctico de la pedagogía es considerar la variedad de aprendizajes para abordar un tema; los procesos educativos son redes hiladas de individualidades y al mismo tiempo conforman tejidos colectivos, la tensión entre lo individual y colectivo es incommensurable, lo inclusivo se tensa en los procesos de interacción entre los otros, en el sentido de lo plural.

La pluralidad de pensamientos, manifestaciones de conductas y creencias puede tensar las prácticas educativas, porque dicha tensión resulta cuando la libertad individual de los alumnos hace valer sus creencias frente a lo colectivo del grupo, mientras que en lo colectivo de la sociedad el contexto cultural influye como delimitación de lo individual, además de ser una condición para la individualidad (Díaz-Polanco, 2006). La inclusión se lía por la multiplicidad de las individualidades, de estas identidades de los alumnos que evidencian sus formas de vida en la cultura escolar, así, las muchas visiones culturales dan sentido a la educación intercultural como una filosofía necesaria para las instituciones educativas (Molina y Fernández, 2014).

La “multiculturalidad” es un término que se suscita en la globalización y constata la coexistencia de varias culturas en un espacio geográfico. Provansal (citado en Molina

y Fernández, 2014) enuncia que el multiculturalismo, tanto que teoría de la diversidad y gestión política, tiene una realidad compleja que admite a grupos minoritarios, estos grupos escenifican una sociedad multicultural; la escuela desde la perspectiva de la inclusión concibe un escenario multicultural de participación, presencia y pertenencia, lo cual es complejo para la práctica docente al confrontar las visiones culturales de los alumnos con la cultura hegemónica prescrita en los currículos del sistema oficial y con la realidad social multicultural.

Una sociedad multicultural es en donde permanecen grupos que se distinguen entre sí sobre criterios con fuerza social divisoria, como criterios de pertenencia etnoraciales, etnonacionales, religiosos o lingüísticos, lo cual concurre en rasgos de superioridad e inferioridad. Las sociedades con estas características tienen grupos dominantes que poseen cuotas de poder político y económico, además hay una tendencia a reducir o eliminar la diferencia cultural (Molina y Fernández, 2014).

La polaridad de superioridad e inferioridad de las clases sociales trasladada a la escuela, propiamente el aula, predispone al docente a enjuiciar a las y los alumnos tendenciosamente, dado el prejuicio de asociar la inteligencia al contexto, esto es, evaluar las capacidades y habilidades (delimitadas por el currículo) en correspondencia con el contexto socioeconómico y cultural. Niños de clases conceptuadas como inferiores o en desventaja económica son condicionados desde temprana edad para el fracaso, condenados a eternizar la pobreza causada por una obsesionada cultura del éxito y riqueza (McLaren, 2005).

El embrollo del prejuicio cultural de superioridad e inferioridad, desde una práctica liberadora (Freire, 2017), consiste en emancipar al sujeto de esquemas de inferioridad, de liberarlo de un estado sociocultural marginal, de eliminar la creencia de la sumisión como forma natural de vida; el docente que no se percata de las alteridades aborda el prejuicio cultural como acción pedagógica, con ello media pedagógicamente la desigualdad, la marginación implícitamente en las actividades educativas, contrario a un docente que, consciente de las alteridades, buscará construir socialmente la equidad, igualdad e inclusión, esto no solo a nivel semántico sino como forma de vida en la escuela, en la cotidianidad, e inducir la diversidad como un proceso de enriquecimiento de las culturas.

Pensar la alteridad es situar a las y los alumnos en su historia, en situaciones ontológicas del ser, de la unidad al logos; la unidad articulada a lo diverso o el sujeto que aprende como parte de quienes aprenden, aunque ocurre naturalmente un desplazamiento de lo uno, en este proceso subyace la subjetividad concerniente al pensamiento moderno con el sujeto o persona (Samoná, 2005), en cierta medida, el docente tiene que abandonar al alumno y trasladarse a un plano de lo personal y subjetivo.

La asunción de persona en un carácter nuevo e irrepetible del ser sujeto se encuentra abandonado en el sustrato originario de toda predicación la cual es constituida

en una dimensión (Samoná, 2005). En la escuela, lo uno se extingue en el *ser alumno*, el currículo inscribe y escribe lo uno como alumno; la individualidad del ser-alumno es dada en una otredad objetivada, por tanto el ser-alumno es un ser textualizado desde las ciencias sociales que lo escriben, teorizan y encarnan en el acto pedagógico en narrativas homogeneizadas; didácticamente el docente ansía, desea lograr un aprendizaje esperado, olvidando en el recorrer del aprendizaje las alteridades, en otras palabras, olvida la otredad; los constructos de las ciencias sociales deben producir la otredad como un objeto distante, alejado, y buscar relaciones dialógicas para el empoderamiento de la otredad (Duque, 2012).

En el acto pedagógico de la otredad, en el ideal docente se reflexiona acerca de cómo abordar la diversidad en el aula, esto es, ¿desde qué posición conceptual se significa la alteridad en lo diverso? Pedagógicamente, la diversidad es una condición necesaria de la inclusión, el acto pedagógico representa una oportunidad de dinamizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, con ello la acción pedagógica empodera la otredad mediante el diálogo. La acción pedagógica encuentra en el diálogo una forma de comunicar la alteridad, de construir lo diverso. La diversidad se construye alrededor de conceptos originados de la discusión sobre el esencialismo contra la construcción social, el universalismo contra el relativismo cultural, la especificidad histórica, el reduccionismo contra la complejidad y la identidad contra las políticas de coalición (Syed y Ozbilgin, 2015).

La escuela inclusiva se percibe como un entorno de la diversidad, como espacio de tensión entre la individualidad y la colectividad, entre lo uno, el *otro*, y otros, el lugar donde se construyen las identidades (Bravo, Peña y Jiménez, 2006). La escuela como construcción sociocultural de identidades exhibe un sistema ideológico que rige los procesos identitarios y subordina la presencia, y quien no resiste la coerción es excluido, un mecanismo de este sistema ideológico de exclusión en el aula ocurre en la *praxis del currículo* que a priori concibe un tipo de alumno.

En la perspectiva de la pedagogía crítica, la praxis de la educación estriba en la actitud docente y en el uso de estrategias educativas necesarias, que como eje busca la acción emancipadora a través de concientizar la realidad social inmediata (Morales, 2014); en la *praxis de la inclusión* el docente tendrá que poseer herramientas didácticas para que las y los alumnos construyan la inclusión en las actividades académicas; así la conformación de una pedagogía de las diferencias tendrá que reestructurar el término de “inclusión”, la escuela, el aula, y orientar el sentido y significado de participación, pertenencia y presencia.

El término “inclusión en la educación” significa la comprensión de la diversidad, pensar en la alteridad, en las diferencias, en las cuantiosas voces manifiestas en el espacio escolar, propiamente en las interacciones de los espacios de la escuela y el aula; es un discurso político-social y educativo que refiere el derecho a la educación,

a pertenecer, participar y estar presente en un espacio social con los demás (otros) en igualdad y equidad. No puede haber espacios en donde los niños sean separados o sustancialmente diferenciados (Loreman, Deppeler y Harvey, 2005). Es importante mencionar que la inclusión es propensa al acto social, y que debiera concebirse un paralelismo entre lo social y educativo; si bien las minorías se sitúan en todos los espacios sociales, la inclusión en lo escolar es además una inclusión social, una política social de la educación. Al respecto:

La inclusión debe ser concebida, además, como una organización política de la sociedad civil en la lucha por la inclusión de los colectivos minoritarios, cuya vía de acceso más importante es el acceso a la educación, aunque no la única. Por lo tanto, la integración educativa y escolar están relacionadas con la inclusión a la educación básica regular de todas las personas independientemente de sus condiciones [Soto, 2003, p. 7].

La integración educativa y escolar de grupos minoritarios exige la conciencia de docentes por reconocer la educación como derecho, brindar acceso a la escuela y currículo, eliminar barreras que impidan el aprendizaje, fortalecer la participación, pertenencia, presencia y permanencia de los alumnos. Evidentemente la inclusión educativa se encuentra ante los desafíos de la exclusión social. El sistema escolar no puede permanecer estático, ni continuar con prácticas perennes excluyentes. La escuela y propiamente las aulas se adaptan y cambian para conocer las necesidades de los niños y valorar las diferencias (Loreman, Deppeler y Harvey, 2005).

La inclusión es un hecho social y cultural en boga de la dinámica educativa, en el siglo XXI se han acrecentado discursos políticos para orientar y encauzar los procesos inclusivos, no obstante la inclusión educativa tiene una dificultad de implementación ante los procesos del sistema neoliberal, esto es, la exclusión social; la inclusión adquiere relevancia por el estudio de los factores socioeconómicos como la marginación, segregación, y fenómenos culturales como la discriminación racial, educativa e ideológica, que son una constante de las sociedades modernas.

Desde la teoría crítica se analiza que el discurso pedagógico de la inclusión educativa es insuficiente para cambiar las prácticas excluyentes; las políticas de educación inclusivas no han logrado cambios significativos en cuanto a derechos y libertad en la realidad social y cultural en Latinoamérica, aún se vive la segregación, la discriminación étnica, la invisibilidad y la opresión social y, por supuesto, la exclusión social. “La segregación y la discriminación racial en todas sus formas han sido reconocidas por los instrumentos e instancias internacionales como una negación de los derechos humanos, a las libertades fundamentales y la dignidad humana” (Pineda, 2016, p. 123).

Contrario a las proposiciones de inclusión, la exclusión bajo la perspectiva social se caracteriza por condiciones desiguales o en desventaja de un grupo social; la exclusión es resultado de la separación, marginación, segregación e inexistencia (simbólicamente) de las personas; excluir puede entenderse como una forma de violencia sobre una o

varias personas, todo lo contrario a la pretensión de integrar e incluir. La “exclusión” es un término referido por la literatura sociológica de la desigualdad, que remite a una cuestión de grado de participación en un orden social. El concepto de exclusión tiene su origen en los científicos sociales y se abordó en la mayoría de los discursos políticos de los países centrales de Europa (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009).

Las conceptualizaciones referidas a la exclusión emergen en el siglo XIX al aparecer la sociología. Así, el estudio de los colectivos excluidos es un fenómeno estudiado en castas, esclavistas, estamentales (Ortiz, López, Figueredo y Martín, 2009). En otro orden de ideas, la exclusión social es el límite de la pertenencia, la participación social y la presencia de las personas; la noción de exclusión social otorgará significación a los procesos de investigación de las minorías. Respecto a la noción de exclusión social:

La noción de “exclusión social” es reciente, su primera aparición emerge con escaso impacto entre los científicos sociales a mediados del ‘60 y principios de los ‘70 en Francia, en los libros de Massé (1965) y Lenoir (1974). Para estos autores europeos, los “excluidos” eran un pequeño porcentaje de la población que había quedado fuera del progreso general que vivía la sociedad. Esta noción va a tener una importante aceptación durante la década del ‘80 y ‘90 cuando ya se había consolidado en diversos países del mundo, y particularmente en América latina, el régimen de Estado Malhechor (Estado Neo-liberal) [Enríquez, 2007, pp. 71-72].

Visto de otro modo, el paradigma sociológico de la exclusión expone que la persona se reduce a capacidades funcionales, es valorada por sus habilidades o capital humano. Entonces, la exclusión social indica que la persona adquiere importancia en la productividad económica, es decir, según pueda producir o incrementar la productividad económica de un sistema social; por otro lado, quienes no cuenten con el capital humano suficiente son segregados, separados del sistema. La separatividad de las personas por sus atribuciones sociales y aportaciones económicas serían el objeto de estudio de las ciencias sociales.

La exclusión social se incrementó a partir de los debacles de la economía mundial, y se legitimó en las dificultades de producción del sistema capitalista. En los albores del siglo XX, con las crisis económicas emanadas de las guerras mundiales prevalecería la política de Estado en relación a la productividad, sin embargo, en la década de los setenta y ochenta la inflación y el recorte de los apoyos estatales cedería a un nuevo modelo económico que buscaría mayor productividad a través de la reestructuración del mercado y procesos laborales, este modelo sería la globalización (Rizo, 2006).

La relación globalización-producción, aumento y consumo de productos en el mercado, traslada políticas de prevención de la exclusión social y económica, no obstante el nuevo sentido o modo de comprender la exclusión remodernizada se evidencia en la politización y subjetivación de la exclusión mecánica de los procesos sociales, además de deslegitimar el cuestionamiento de la justicia por medio de la relativización, no todos se encuentran en las condiciones socioeconómicas de ser

excluidos. Y es que la politización de la exclusión es un acuerdo tácito por los discursos de la globalización que en su proceder mecánico-social ocasiona la exclusión, entonces, a pesar del discurso político-social y educativo de pertenecer, participar y estar presente, la posición socioeconómica es una frontera divisoria de las clases, al parecer hay desesperanza sobre alternativas de liberación civilizatoria, y en relación a la injusticia, las sociedades tienen como creencia que la justicia es contextual geohistórico (Vidal, 2006).

Los marginados, las minorías, los pobres no tienen mayor oportunidad, su figura politizada los caracteriza por su incapacidad funcional, su malogrado capital humano. La politización de la exclusión se ha legitimado en los discursos propagandísticos de las clases sociales hegemónicas, y es que el contenido político implementado en las dimensiones sociales, educativas, culturales, trae consigo una conciencia del desempoderamiento de la presencia, de la participación, por lo que hay que repensar el imaginario creado por la ideología política de organismos gubernamentales al posicionar a la persona como limitada, carente de recursos. Esto propiamente es una exclusión remodernizada. Al respecto:

La exclusión remodernizada consiste sobre todo en la quiebra de la presencia y solo así se entienden los nuevos modos de exclusión y la funcionalidad de esta para intensificar los márgenes de explotación. Entendemos que se debe dar más peso a la noción de presencia para definir la exclusión social. Nuestro estudio formula que la exclusión es una institución de explotación, dominación o alienación que desempodera a los sujetos de modo que se anula socialmente su presencia impidiendo satisfacer sus necesidades libremente. O con mayor concisión: exclusión social es el desempoderamiento de la presencia [Vidal, 2006, p. 630].

La no-presencia es la pérdida de derechos, de estigmatizar en la exclusión al *otro*, es descartar la participación social. Una paradoja de la inclusión es la de incluir sin estar, la de señalar la presencia en la ausencia de las consideraciones del otro. En caso de exclusión remodernizada no solo se segregan o se separan, sino que se produce una inexistencia. La presencia es existencia, es estar presente temporalmente en un espacio que, relacionado a la educación, la presencia de los alumnos, más allá de estar físicamente en la escuela, es validar las voces, ensalzar las alteridades, significar la presencia en el diálogo.

En la exclusión social la resiliencia es un mecanismo psicológico y social de resistir las estigmatizaciones de exclusión, las condiciones socioeconómicas de demeritación, deslegitimación del poder de participación o de la presencia, y de la dehumanización, “que no se verifica solo en aquellos que fueron despojados de su humanidad sino también, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan, es distorsión de la vocación de ser más” (Freire, 2017, p. 40).

Las sociedades remodernizadas aparecen con la llegada del neoliberalismo en los años 80 del siglo XX, con un claroscuro social. El postmodernismo a finales de los

años 70 recobraba el significado del pensamiento moderno en sus dogmas, aportó la importancia de lo pequeño, las experiencias, emociones, lo contextual y la inviolabilidad de lo personal (Vidal, 2006).

Aunque se tiene conocimiento sobre los hechos marginales, la educación aún está limitada por sus prácticas de exclusión, dado que en la escuela todavía hay ausencias, derechos negados por ser educados, procesos discriminatorios, entre otros, en consecuencia se tendría que analizar las prácticas educativas que refieren la inclusión como alternativa pedagógica a la exclusión y cómo se interpretan las políticas de inclusión educativa en las escuelas. Al percibir a los excluidos como víctimas del sistema, esto permite visibilizar las estructuras profundas y desvelar los hechos marginales (Vidal, 2006).

Las políticas educativas inclusivas advierten la preponderancia de la diversidad cultural y de las necesidades educativas de alumnos; es necesaria una educación y escuelas inclusivas que puedan educar en la igualdad, equidad y valoración por el otro, desde las diferencias, la alteridad, desde lo diverso. La inclusión educativa se vincula con el acceso, participación y logros de estudiantes destacando a quienes se encuentran en riesgos de ser marginados o excluidos (Ortiz *et al.*, 2018).

El desafío de superar la desigualdad, la exclusión y desventaja social es parte de la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, en la que se busca consolidar una educación para todos, sin distinción y con procuración en la igualdad de derechos, en la cual los grupos en desventaja puedan acceder a la educación y con ello ser parte del desarrollo sostenible.

La política educativa busca garantizar el acceso a la educación y su universalización, estas propuestas se han consensuado por organizaciones, programas y países que buscan esfuerzos conjuntos en materia de educación. Los convenios se remontan a mediados del siglo XX, y fue en 1948 en la Declaración de los Derechos Humanos donde se enunció que toda persona tiene derecho a la educación, con ello la educación se caracterizaría como un derecho universal fundamental (Montánchez, 2015).

En 1959, en la Declaración de los Derechos del Niño se expuso, en su principio 7, que los niños tienen derecho a la educación y será gratuita y obligatoria, esto en etapas elementales (Montánchez, 2015). Otros tratados internacionales destacables que abordan la “educación para todos”, la diversidad y su obligatoriedad son el Informe Warnock (1978), la Declaración de Nueva Delhi (1993), la Declaración de Salamanca (1994), la Declaración de Incheong (2015) y actualmente los Objetivos del Milenio de la ONU, que aborda en su etapa cuatro la inclusión, equidad y calidad de la educación.

La argumentación de los discursos políticos sobre inclusión orienta los procesos educativos hacia el derecho de las personas por educarse, por aceptar indiscriminadamente a todas y todos; elementos como “alteridad”, “diversidad”, “multiculturalidad”, “interculturalidad” conforman el lenguaje educativo de la educación inclusiva, y se pretende construir una cultura inclusiva. Al respecto:

Se está ante un hecho social y no natural. Se trata más de una construcción social que de una construcción que se desarrolla sobre las recomendaciones planteadas en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1992), va más allá, ya que está relacionada con los Derechos Humanos, con los Derechos de las niñas y los niños, de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, con la Declaración Mundial sobre Educación para todos, y en fin, con toda aquella jurisprudencia que vela por el bien de todos los miembros de una sociedad [Soto, 2003, p. 7].

La inclusión educativa y social es parte del discurso político educativo que permea los modelos pedagógicos desde el siglo XX y XXI. Los modelos pedagógicos tienen como propósito validar la participación de sectores vulnerados, marginados, propiamente excluidos, la praxis pedagógica es hacer valer la presencia; comprender la inclusión en el aparato educativo ha resultado un proceso ambiguo, un discurso simplista y un proceso positivista en su práctica.

La pedagogía del oprimido es la exemplificación de un modelo pedagógico crítico que exhibe una exclusión social y una lucha entre opresores y oprimidos, que además demanda la superación de la contradicción entre educador-educando. Freire (2017) establece que el educador que aliena la ignorancia se mantiene en posiciones fijas e invariables. Esta rigidez niega a la educación y conocimiento como procesos de búsqueda.

### **EL SISTEMA GLOBAL NEOLIBERAL Y LA EXCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA**

En el contexto de la política neoliberal y ante la fatalidad de realidades deprimentes implantadas en las clases sociales desfavorecidas, Freire (2017) enunció que la práctica educativa es un pragmatismo neoliberal, en la cual educar se reduce a capacitar, pero no formar. Entonces, la educación asociada al sistema neoliberal tiene un panorama desolador; es conveniente señalar la correspondencia de la educación, la exclusión social y educativa en el sistema neoliberal.

En primer lugar, se sobreentiende drásticamente un cambio entre Estado y sociedad, asolado por la hegemonización del neoliberalismo, el cual es un proyecto político-económico que establece la ideología de liberalización de las economías, de la globalización del mercado, la trasnacionalización del capital y el trabajo. La máxima del sistema neoliberal es que la lógica del mercado y de producción genera transformaciones en las esferas social, económica y educativa. En la educación se implementa la racionalidad instrumental, se desnaturaliza la formación humana hacia procesos tecnificados, se simplifican los saberes y el conocimiento se adecua a las necesidades propias del mercado.

El modelo mercadocéntrico se aferra al discurso de competencia, es un modelo que no permite la participación y presencia de todas y todos, lo que dificulta la democracia política, genera exclusión social e insatisfacción de los derechos funda-

mentales (Hurtado, 2004). La lógica de mercado bajo la que se erige el capitalismo y la globalización relaciona los procesos formativos educativos en la dimensión técnico-productiva (Barone, 2001).

Méndez (citado en Anaya, 1995) indica que bajo el concepto del neoliberalismo se encuentra un conjunto de criterios que buscan fundamentar la pretensión de modernización de la política del gobierno y remediar la crisis iniciada en los años ochenta; hay un carácter neoconservador en el neoliberalismo, además, en la razón de la modernización de las sociedades se deliberó que el Estado era insuficiente, centralista e ineficiente, por lo que se requiere de la estrategia neoliberal que pueda estabilizar la economía.

La educación en el neoliberalismo incluye prácticas sociales conformadas como una totalidad socio-política, económica y cultural legitimada en prácticas educativas (Rivero, 2013), es decir, que el fin de la educación neoliberal es la de insertar al alumno en la sociedad bajo la lógica de producción capital. Acorde a lo anterior, las prácticas de inclusión no tendrían cabida en un sistema que prioriza criterios diferenciadores como la formación del capital humano y social sobre la base de integración, participación, pertenencia y presencia, con ello se excluye y segregá a quienes no tienen las condiciones del capital humano y al mismo tiempo de pertenecer al sistema de producción capitalista.

Una característica esencial del modelo neoliberal es el predominio de la razón económica sobre la política, por lo que la vida social se determina en la lógica de mercado y en el aspecto de la ganancia (Ornelas, 2000). Acorde a lo anterior, el contexto de inclusión en la educación resulta paradójico a las necesidades del mercado, puesto que no se puede hablar de educación inclusiva cuando la prioridad de los modelos educativos en el sistema neoliberal es la productividad, y esto exige competencias prescritas no a las necesidades del contexto social, sino a las del contexto económico, luego, el proceso educativo es selectivo y operado desde la racionalidad instrumental.

En referencia a Ornelas (2000), la racionalidad instrumental establecida en el neoliberalismo tiene como prioridad la economía y considera al mercado como un mecanismo de eficiencia para proferir el desarrollo económico. Por consiguiente, la educación influida en los procesos económicos se constituye como una herramienta del capital, así mismo el paradigma positivista encarna prácticas lineales, unidireccionales, que imposibilitan la construcción de alternativas de transformación social.

El sistema neoliberal capitalista reestructura y organiza los sistemas educativos bajo la idea de libre competencia de mercado (López y Flores, 2006), con ello, la educación se orienta hacia procesos de producción, calidad y formación específica de capital humano; el aspecto global económico trae consigo desigualdad en oportunidades, en niveles de cualificación (Bonal, 2009); este aspecto es trascendental en los procesos de escolaridad, es decir, del capital humano, pero el resultado es la

estigmatización de exclusión de las sociedades en correspondencia con los niveles de escolaridad acordes al desarrollo social en el esquema mercadocéntrico global.

En tanto el capital constituye una unidad económica y política, su valorización supone explotación y dominio de manera constitutiva. Es la valorización así entendida y es la inclusión en esa lógica económica y política la que permite comprender la exclusión: es dicha valorización la que “expulsa”. Tenemos entonces una exclusión por inclusión. Es un estar fuera por estar dentro. Es un exterior solo porque es al mismo tiempo interior [Osorio, 2010, p. 92].

Para acentuar la explotación y dominio del sistema capitalista se justifica una estructuración de la educación que imprime la individualidad ante la colectividad, que preconiza las aptitudes y el conocimiento como idoneidad de un sistema social, es la conciencia de la sobrevivencia en detrimento de lo humano; esto se arguye en sistemas educativos dispuestos al capitalismo, entonces, ¿hasta qué punto preocupa la inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista?

En Latinoamérica se argumenta que los sistemas educativos son inefficientes, por lo que diversas organizaciones políticas y de financiamiento internacional han establecido criterios y reformas estructurales con el fin de modernizar la educación (López y Flores, 2006), planteando como indicadores el acceso a la educación, la demanda educativa, la calidad educativa y su costo-beneficio, no así la ciencias humanas como trascendencia intelectual y espiritual del sujeto.

En los sistemas educativos *per se* al capitalismo, el currículo es caracterizado por su eficiencia, rigidez, estandarización de los aprendizajes y homogenización de procesos formativos. Implícitos en el proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentran los esquemas tayloristas de organización de producción industrial (Sacrístán, 2002). El planteamiento pedagógico taylorista aportaría un sentido pragmático a la educación: debe enseñarse lo que resulte útil a la persona, quien a su vez se determina por las condiciones del contexto económico. Por tanto, hay una prescripción en la formación del capital humano en las habilidades y conocimientos.

En el sistema neoliberal capitalista la educación se conforma como un espacio prioritario de condiciones socioeconómicas, dado que implementa en la sociedad la idea de educarse como necesidad o acceso para mejorar la calidad de vida, el consenso de la educación reside en su utilidad y funcionalidad; aunado al sentido mercadocéntrico y la lógica social, se valida y justifica la expansión de la enseñanza y el desarrollo tecnológico como prioridad de las sociedades (Bonal, 2009).

Es posible analizar en las sociedades del siglo XXI el predominio de modelos educativos tecnocráticos, distinguido por el enfoque social funcionalista, en este modelo educativo prevalece el sentido pragmático de la información, de tecnologías como recursos didácticos-pedagógicos de aprendizaje, epistemológicamente el conocimiento se conforma desde el empirismo (Pansza, 2003).

Bonal (2009) refiere que en la relación entre educación y trabajo surgen procesos como la desregulación de los mercados de trabajo, la mano de obra cualificada, en la cual la competitividad y los niveles de cualificación provocan desigualdad desde la educación como proceso eficientista técnico-racional, esto trae consigo el fracaso escolar para los menos cualificados.

La educación basada en las políticas neoliberales se constituye por un esquema curricular orientado en la economía global que propone un modelo *genérico* de escuela y una homogeneidad de los sujetos a formar según las necesidades del sistema económico, en donde se conjectura que la educación es una herramienta de cambio socioeconómico, y que sopesa la racionalidad instrumental sobre el sentido de lo humano, por lo que el modelo de inclusión educativa tiene dificultad de implementarse en el sistema neoliberal capitalista, este queda como una idea justificada de la exclusión social.

La teoría crítica toma como relevante el papel del docente como intelectual reflexivo, transformador y además, meticuloso de las problemáticas sociales que se presentan en la escuela (Morales, 2014). Es claro que se requiere el enfoque inclusivo en las prácticas educativas, pero con ello la conformación de una cultura inclusiva que circunscriba a las sociedades próximas a la escuela, así como cambiar las pretensiones económicas del sistema neoliberal capitalista.

## CONCLUSIÓN

En el análisis de la teoría crítica sobre la inclusión educativa en el sistema neoliberal, el discurso pedagógico de la inclusión difiere de las prácticas educativas; la complejidad es que las prácticas se encuentran idealizadas y someras de reflexión del acto docente. El proceso educativo en el sistema neoliberal capitalista está constituido para excluir a quienes no cumplen con los requisitos del capital humano prescrito por la dimensión económica.

La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista exhibe prácticas pedagógicas excluyentes alienadas a la formación de capital humano, caracterizada además por la ausencia de una pedagogía crítica. La dificultad de implementación del modelo de inclusión educativa es dada por elementos pedagógicos como las políticas sociales que en el trasfondo validan la racionalidad instrumental. Si bien se plantea una política social que discurre prácticas de inclusión que revaloren la equidad e igualdad, contrariamente los contextos educativos permeados por el capitalismo preconizan la marginación, la ausencia, la opresión, la exclusión.

En suma, el modelo de inclusión educativa se encuentra en amenaza en la racionalidad económica del neoliberalismo, por el sabotaje de prácticas educativas irreflexivas, que omiten los elementos pedagógicos de la inclusión como la diversidad, la alteridad, la multiculturalidad, la comprensión por el otro. La pedagogía crítica

permite al docente la transformación de las prácticas pedagógicas, las cuales en el acto pedagógico son reducidas por las condiciones institucionales y el propio sistema neoliberal. La práctica curricular es una práctica mediatizada en la racionalidad económica que no permite una educación para la libertad, la inclusión, la presencia y la participación social.

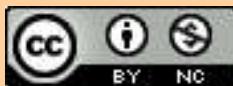
## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusiva*, Madrid: Narcea.
- Anaya, G. (1995). *Neoliberalismo*. México: Universidad Iberoamericana.
- Anónimo (1993). Declaración de Nueva Delhi de los Nueve Países en Desarrollo Altamente Poblados sobre Educación para Todos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (24), 201-220.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Barone, M. (2001). *Globalización y posmodernidad. Encrucijada para las políticas sociales del nuevo milenio*. Reunión de expertos sobre Globalización, cambio Tecnológico y Equidad de Género, Sao Paulo, Brasil: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)-Universidad de Sao Paulo-Núcleo de Estudios de Mulher e Relações Sociais de Género.
- Bonal, X. (2009). La educación en tiempos de globalización, ¿quién se beneficia? *Educación, Sociedad, Campinas*, 30(108), 653-671.
- Bravo Pazmiño, H., Peña Contreras, S. L., y Jiménez, D. A. (2006). *Identidades, modernidad y escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- De Azevedo, F. (2015). *Sociología de la educación. Introducción a los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Polanco, H. (2006). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Duque, D. (2012). Escritura antropológica: el reto de escribir la otredad. En M. Ferreira y D. Arévalo, *Escribir al otro: alteridad, literatura y antropología*. Bogotá: Ediciones Unianda.
- Echeita Sarrionandia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Ekins, A. (2017). *Reconsidering Inclusion. Sustaining and building inclusive practices in school*. Nueva York: Routledge.
- Enríquez, P. G. (2007). De la marginalidad a la exclusión social. Un mapa para recorrer sus conceptos y nú-  
cleos problemáticos. *Fundamentos en Humanidades*, (8), 57-88.
- Ferreira de Almeida, M. C., y Arévalo Viveros, D. (2012). *Escribir al otro: alteridad, literatura y antropología*. Colombia: Ediciones Uniandes.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gimeno Lorente, P. (1995). *Teoría crítica de la educación. Una alternativa educativa para una sociedad en crisis*. Madrid: UNED.
- Hurtado, H. D. (2004). Globalización y exclusión. De la invisibilización a la visibilización consumista de los jóvenes y los imaginarios de resistencia. *Última Década*, (20), 107-20.
- Jiménez, M., Luengo, J. J., y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Curriculm y Formación de Profesorado*, (3), 11-49.
- López, S., y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15.
- Loreman, T., Deppeler, J., y Harvey, D. (2005). *Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Australia: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Molina, J., y Fernández, G. (2014). *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*. España: Alianza.
- Montánchez Torres, M. (2015). La educación como derecho en los tratados internacionales: una lectura desde la educación inclusiva. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 243-265.
- Morales Zuñiga, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, (2), 1-23.

- Organización de las Naciones Unidas (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *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*. Santiago: UNESCO.
- Ornelas Delgado, J. (2000). La ciudad bajo el neoliberalismo. *Papeles de Población*, (23), 45-69.
- Ortiz Jiménez, L., López Meneses, E., Figueredo Canosa, V., y Martín Padilla, A. H. (2018). *Diversidad e inclusión educativa. Respuestas innovadoras con apoyo en las TIC*. Barcelona: Octaedro.
- Osorio, J. (2010). La exclusión desde la lógica del capital. *Migración y Desarrollo*, (14), 89-104.
- Pansza, M. (2003). *Pedagogía y currículo*. México: Gernika.
- Pineda, E. (2016). Discriminación racial y vida cotidiana en América Latina: empleo, educación y medios de comunicación. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, (2), 121-144.
- Rivero Bottero, R. (2013). Educación y pedagogía en el marco del neoliberalismo y globalización. *Perfiles Educativos*, (142), 149-166.
- Rizo López, A. E. (2006). ¿A qué llamamos exclusión social? *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, (15), 1-13.
- Sacristán, J. G. (2002). *La pedagogía por objetivos; obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Samoná, L. (2005). *Diferencia y alteridad*. Madrid: Akal.
- Syed, J., y Ozbilgin, M. (2015). *Managing diversity and inclusion. An international perspective*. Londres: SAGE.
- Soto Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, (1), 1-16.
- Vidal Fernández, F. (2006). *Exclusión social y Estado de bienestar en España: V Informe FUNHEM de Políticas Sociales*. Madrid: Icaria Editorial.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: Majestly Stationary Office.

*Cómo citar este artículo:*

Ortiz Huerta, M. G., y Zacarías Gutiérrez, M. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e-794. doi: 10.33010/ie\_rie\_rediech.v11i0.794.



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.