



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Castillo Armijo, Pablo

Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio

Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 20, núm. 43, 2021, pp. 359-375

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243168246020>

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

UAEH 

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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio

Pablo Castillo Armijo

Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.


Recibido: 08 de mayo 2020 - Revisado: 30 de agosto 2020 - Aceptado: 14 de septiembre 2020

RESUMEN

La inclusión educativa en Chile es un tema que ha cobrado relevancia en la última década, y que de manera paulatina ha logrado posicionarse en la agenda pública nacional, no antes de enfrentar dificultades por los múltiples significados que adquiere el concepto de inclusión y el cual aún no existe un consenso amplio. A partir de un enfoque analítico-crítico de la literatura y políticas educativas en materia de inclusión en el caso chileno, damos a conocer los principales enfoques que se desarrollan en la actualidad y las perspectivas de mejora que plantean unos de sus principales actores, como son los formadores de formadores. Entre los principales cambios demandados se pretende generar un perfil de competencias que debiese tener el profesorado para atender la diversidad, destacando el trabajo colaborativo, la responsabilidad profesional para analizar críticamente las políticas educativas, el diseño e implementación de estrategias didácticas inclusivas que generen climas bien tratantes y democráticos en las aulas, entre otras. Finalmente, se entregan recomendaciones para su correcta implementación en la formación inicial docente, en especial las tendientes a modificaciones reales en las mallas curriculares de todas las carreras pedagógicas.

Palabras Clave: Inclusión educativa; formación inicial docente; gestión curricular; caso chileno.

*Correspondencia: pablo.castillo.armijo@gmail.com (P. Castillo).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-5708-4618> (pablo.castillo.armijo@gmail.com).

Educational inclusion in initial teacher training in Chile: tensions and perspectives for change

ABSTRACT

Educational inclusion in Chile is an issue that has gained relevance in the last decade, and has gradually positioned itself on the national public agenda, not before facing difficulties due to the multiple meanings that the concept of inclusion acquires and which still there is no broad consensus. Based on an analytical-critical approach to the literature and educational policies on inclusion in the Chilean case, we present the main approaches currently being developed and the prospects for improvement proposed by some of its main actors, such as the trainers of trainers. Among the main changes demanded, it is intended to generate a profile of competences that teachers should have to attend diversity, highlighting collaborative work, professional responsibility to critically analyze educational policies, the design and implementation of inclusive didactic strategies that generate well-treating climates and democratic in the classrooms among others. Finally, recommendations are given for their correct implementation in initial teacher training, especially those aimed at real modifications in the curricular meshes of all pedagogical careers.

Keywords: Educational inclusion; initial teacher training; curriculum management, chilean case.

1. Introducción

La atención a la diversidad en Chile, ha sido por muchos años sinónimo de procesos de integración escolar de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y a cargo de especialistas como educadores diferenciales, fonoaudiólogos y neurólogos, entre otros profesionales (MINEDUC, 2007). Ha existido una tendencia de trabajar con apoyos pedagógicos individuales y un tratamiento clínico a los estudiantes con alguna discapacidad, mezclándose con nuevos enfoques de políticas de inclusión social y educativa, que, para algunos investigadores, representa una hibridez del concepto (Manghi et al., 2012).

Tenorio (2011), realizada un estudio a futuros profesores de enseñanza básica, donde se reconoce como una debilidad la falta de preparación en temas relacionados con la diversidad en el aula, integración escolar y estrategias pedagógicas para estudiantes con NEE. Asimismo, Chiner (2011), luego de una revisión sobre investigaciones de percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión de alumnado con NEE, logra establecer una aceptación general a la idea de inclusión, aunque el apoyo disminuye a la hora que los profesores deben implicarse y favorecer prácticas reales de inclusión en las aulas. Entre las razones entregadas en esa disminución de percepción se mencionan la falta de tiempo, la falta de preparación y/o formación y los recursos para atender a estudiantes tan diversos.

Sanhueza, Granada y Bravo (2012), establecen que los profesores participantes del estudio, apoyan decididamente la idea que la educación inclusiva es importante y entrega beneficios sociales a muchas personas, sin embargo, la percepción disminuye cuando se plantea como un beneficio directo al aprendizaje de los estudiantes.

Estamos en una fase donde discursivamente se establece la importancia de la educación inclusiva, tanto para frenar las barreras de exclusión, como para ser sinónimo de una escuela de calidad, que fomenta la participación y logra aprendizajes de todos los estudiantes, pero que cuando debemos construir una cultura inclusiva y llevar a las prácticas los anteriores postulados, nos damos cuenta que no estamos lo suficientemente formados, que nos faltan capacidades específicas o que simplemente no es tarea de todo el profesorado, sino sólo de especialistas.

Es así como al revisar los criterios de desempeño profesional de los profesores chilenos descritos y determinados en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), (MINEDUC, 2008), no se hace alusión explícita en ninguna de sus dimensiones de trabajo hacia la inclusión educativa, lo que plantea un problema en la formación inicial y continua de nuestros profesionales de la educación.

Sólo a partir del año 2015, se aprobará una Ley de Inclusión que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (MINEDUC, 2015a). De esta forma se comienza un proceso político-pedagógico nuevo para la gestión de los centros educativos en materia de integración, inclusión y atención a la diversidad.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), reconoce la función docente como el principal factor para el éxito académico (OCDE, 2009), medido por el logro de aprendizajes en sus estudiantes, de allí radica la necesidad de enfocarnos en sus capacidades hacia una educación inclusiva. Los retos para crear una cultura inclusiva, superan necesariamente los límites de la propia escuela, ya que involucra acciones políticas, económicas, sociales y culturales de todo un país. Es así que los actuales fenómenos de migración, interculturalidad, atención a estudiantes con NEE (permanentes, transitorios y no diagnosticados), entre otros temas emergentes, es todo un desafío para los centros de educación superior que forman profesores.

Bajo este contexto es que realizamos un análisis de contenido de la revisión documental teórica y de políticas educativas en torno a la inclusión educativa en la formación inicial docente (FID) chilena. El objetivo fue fundamentar los juicios críticos en relación a dos preguntas claves: ¿Cuál es la actual perspectiva hacia la inclusión educativa en la FID en Chile? y ¿Qué nuevo perfil de profesor es el más adecuado para abordar la inclusión educativa en los centros de enseñanza? Los resultados originaron tres temas abordados reflexivamente: Las conceptualizaciones y problemáticas en torno a la inclusión educativa, la integración e inclusión educativa en Chile y las competencias de inclusión educativa que se proyectan en la formación del profesorado chileno de cara a esta década.

2. Desarrollo y metodología del trabajo

En el presente apartado, presentamos una discusión teórica en torno a un concepto tan complejo como la inclusión educativa, para luego avanzar en el establecimiento de ciertas políticas educativas que han ido configurando una normativa y una práctica pedagógica en torno a este concepto en el ámbito nacional, finalmente, presentamos la última evidencia en materia de competencias hacia la inclusión educativa discutida por las mesas técnicas mandatadas por el MINEDUC los años 2018 y 2019 y que contaron con representación de todas las universidades acreditadas chilenas. Cabe mencionar, además, que se incluye un análisis curricular de programas de estudio de una facultad de educación de una universidad pública regional, para ejemplificar lo incipiente de la puesta en marcha de un perfil de competencias reformado y donde efectivamente el trabajo con la diversidad y la inclusión sean parte fundante de la formación docente actual.

Lo criterios de selección de los textos fueron dos: profundidad del concepto de inclusión educativa trabajado, es decir, que fueran autores con una vasta trayectoria investigativa sobre el fenómeno y el otro criterio fue buscar autores contrarios a procesos de inclusión masivos y que defienden la postura de un trabajo especializado y bajo una visión clínica de tratamiento de las personas con discapacidad.

Aclaramos que no pretende ser una revisión documental exhaustiva, sino que selectiva sobre el fenómeno de la inclusión educativa, ya que la idea principal es establecer un debate crítico y reflexivo de la necesidad de abordar en varios frentes el trabajo hacia una cultura inclusiva en el amplio campo educativo y social.

a) Conceptualización y problemática en torno a la inclusión educativa

Un concepto ampliamente difundido sobre la inclusión educativa, será comprenderlo como el reconocimiento de la "normalidad especial" de todos los estudiantes y, por consiguiente, la escuela debe enseñar a sentirse normales a todas las personas con discapacidad dentro de un clima de aprecio mutuo, es decir, aprender a aceptar la diferencia y valorar la individualidad que poseemos todos. Bajo esta concepción, el profesorado debe facilitar el aprendizaje cooperativo entre el estudiantado, por medio de herramientas y estrategias de enseñanza diversificadas, principalmente al interior del aula ([Andrich Miato y Miato, 2003](#)).

Estamos hablando, por tanto, de una integración de estudiantes diversos a un contexto de aula normal, que no buscará otra cosa, que la asimilación a ciertos comportamientos considerados como normales, como obtener ciertos aprendizajes para adecuarse al ámbito escolar, y posteriormente a la sociedad. El principal contexto público que representa la escuela, permitirá plenamente el fenómeno social de la heterogeneidad entre los individuos que pertenecen al mismo grupo ([Lodge y Lynch, 2004](#)). De allí radica la importancia de comprender el funcionamiento objetivo y subjetivo de lo que acontece en la escuela, ya que el desarrollar y adoptar una educación inclusiva, no puede dejar de lado una serie de supuestos y acciones que deben coexistir e interponerse positivamente entre ellas ([Ainscow, 2005](#); [Andrich Miato y Miato, 2003](#); [Salvia, Ysseldyke y Witmer, 2012](#)).

A estas primeras ideas sobre la educación inclusiva, debemos agregar que es un concepto con varias otras facetas ([Mitchell, 2015](#)), y es mucho más complejo que reducirlo al trabajo con estudiantes con alguna discapacidad. La educación inclusiva, constituye un sistema complejo de relaciones, cuyos componentes esenciales son: la integración, una visión y misión compartida por la mayoría, la necesidad de apoyos profesionales específicos, el soporte familiar, la adecuación curricular, la accesibilidad en los espacios, y derribar múltiples creencias y prejuicios, conformando una receta magistral para una escuela inclusiva.

[Allan y Slee \(2008\)](#) problematizan aún más sobre el concepto de inclusión educativa, ya que parte de su análisis crítico es constatar que existen diversos posicionamientos desconcertantes de muchos investigadores del fenómeno de la inclusión educativa, que por moda, por política o sensacionalismo se han puesto a levantar evidencias, sin un sustento epistemológico claro. Es así, dicen los autores, abundan discursos psicopedagógicos, psicológicos, sociológicos, antropológicos sobre el término inclusión, que más que ayudar a las políticas educativas, las han entrabado.

[Slee y Allan \(2001\)](#), también son críticos a la hora de establecer una definición del término inclusión sin antes referirse a las situaciones de exclusión en que se encuentran ciertos grupos en relación a sus contextos sociales, políticos, culturales e históricos. El objetivo debe ser un cambio más profundo en los cimientos de lo que entendemos por educación y todas sus relaciones de poder que se establecen desde el currículum y las políticas oficiales.

También existe una corriente contraria a estos procesos de inclusión de toda la diversidad, y este discurso proviene de investigaciones que establecen más perjuicios que beneficios en la integración y asimilación de estudiantes con discapacidades al sistema educativo oficial-tradicional, como que el profesorado de las escuelas no está especializado para el tratamiento de ciertas patologías y por ende la escuela no será capaz de resolver las problemáticas específicas diagnosticadas por especialistas, ni menos ayudar en su óptimo desarrollo educativo (Allan y Slee, 2008). Según Slee (2006) esta fractura y fragmentación del concepto de inclusión, no nos debe de sorprender, al considerar sus orígenes relativamente recientes al léxico de investigadores y actores políticos y tecnocráticos, ya que la educación inclusiva tiene innegables orígenes interdisciplinarios y aplicaciones confusas. Al respecto existe un debate abierto sobre el rol de los especialistas de educación especial en la escuela oficial-tradicional, si es de apoyo a los estudiantes con NEE o deben modificar sus prácticas en favor de capacitar y trabajar en colaboración directa con el profesorado, familias y todos los estudiantes, estén o no diagnosticados.

Barton (2011), al igual que Allan y Slee (2008), señalan que algunos investigadores de la educación inclusiva, no explican sus posicionamientos epistemológicos, ni de dónde vienen sus análisis, creencias y actitudes sobre el fenómeno, lo que ha llevado a una mayor confusión sobre el término.

En ese mismo sentido Barton (2008), señala que la educación inclusiva es clave para luchar contra la discriminación escolar y social, por lo que también debe involucrar asuntos de justicia social, derechos humanos y dilemas transculturales, es decir, nos complica aún más en sus límites y relaciones, que como educadores deberíamos introducir en nuestras prácticas pedagógicas cotidianas.

Indagando en aspectos prácticos o aplicabilidad del concepto, llegamos a la experiencia de escuelas inclusivas, específicamente el proyecto pedagógico denominado Comunidades de Aprendizaje (CdA), construido desde postulados socio-críticos y fundamentado desde el aprendizaje dialógico (Valls, 2000). Este proyecto de escuela inclusiva, nacido en España, es un ejemplo de una práctica real de inclusión y permite verificar una re-construcción del concepto tradicional de una escuela reproductora de desigualdades y fomentar una sociedad más solidaria e inclusiva (Morganti, 2018). Los diferentes proyectos de comunidades de aprendizajes, que se han extendido por varios países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y España)¹ representan un verdadero cambio hacia un currículum abierto y situado, con estrategias de aprendizajes innovadas y una participación de muchos otros actores, en especial las familias y voluntarios del entorno social de las CdA (Castillo, Puigdemívol y Antúñez, 2017).

Por su parte, Essomba (2008, 2006), conceptualizará la educación inclusiva en relación a la importancia socio-cultural que posee la escuela, y como esta identidad o cultura escolar, junto a su proyecto educativo institucional (PEI) es capaz o no de gestionar ese trabajo hacia la diversidad e inclusión educativa. Este planteamiento teórico, también coincide en la necesidad de participación de todos los actores educativos, es decir, profesorado, equipo directivo, familias, estudiantes y ciudadanos de los barrios, villas o pueblos donde se localicen los diferentes centros educativos. El trabajo de concienciación, participación y corresponsabilidad en los aprendizajes de los estudiantes, junto a la creación de identidad, llevará a obtener mejores resultados en calidad y equidad.

1. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/participe>.

Debemos mencionar, que una de las conceptualizaciones que recibe mayor aceptación en las actuales políticas educativas de varios Estados nacionales, es la que efectúa la UNESCO (UNESCO, 2009), que define la educación inclusiva como aquella que favorece la participación de todas y todos sin exclusiones y que aspira a conseguir aprendizajes de calidad. Varios autores adscriben a esta definición, como Ainscow, Booth y Dyson (2006); Booth y Ainscow (2011).

Por otro lado, autores como Ryan (2016) y Echeita (2013) manifiestan que antes de hablar de inclusión, se deben exponer los procesos de exclusión educativa que se dan continuamente en los diversos contextos escolares. Entre las injusticias mayormente detectadas están las exclusiones por diversidad de capacidades, género, etnia y clases social, incluso el propio currículum y formas de enseñar y evaluar pueden ser barreras para el aprendizaje de algunos estudiantes. Se hace necesario superar estas exclusiones, para avanzar en una real educación inclusiva, como una mirada desafiante para garantizar la mayor equidad en toda la educación (Ainscow, 2016; Echeita, Sandoval y Simón, 2016).

Durán y Giné (2017), siguiendo la misma línea argumentativa anterior, señalan que los esfuerzos deben dirigirse a adaptar una propuesta educativa con estudiantes diversos, no solo a los que poseen una discapacidad. Las autoras coinciden con Ainscow (2005), al señalar que la inclusión es un proceso de mejora y compromiso constante para todos los estudiantes.

Finalmente y para concluir este breve y complejo recorrido conceptual, encontramos a Escribano y Martínez (2013), quienes para desarrollar la idea de inclusión educativa, la circunscriben a dos ejes, el primero entendido como el derecho universal a la educación que tienen todas las personas por el hecho consagrado de su dignidad humana y el segundo eje, lo constituye la dinámica misma de escuela en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, que tienen que contar con el rol importante de docentes para frenar cualquier barrera de exclusión que pueda darse en aspectos como el currículum, la evaluación, estrategias didácticas entre otras.

Con las palabras se construye una realidad y por tanto se debe tener presente el sentido y significado de las categorías teóricas y discursivas que construye la escuela a diario (Da Silva, 1999). A través de los lentes del post-estructuralismo plantea el autor, se debe intensificar la calidad y cantidad de políticas públicas para frenar toda forma de exclusión, en especial a los sectores más vulnerados en sus derechos como son: los niños y niñas, mujeres, adultos mayores, migrantes y desplazados, minorías culturales/ religiosas/ étnicas/ sexuales y pobres, ciudadanos que al ser marginadas de las esferas de poder se les niega una educación diversa y de calidad, que para el caso de las naciones del sur del mundo (Latinoamérica y África) se les impone una cultura externa, homogénea, blanca y eurocéntrica que rechaza las diferencias individuales e interculturales, y por ende una posible independencia intelectual (Santos Sousa, 2010).

b) Integración e Inclusión educativa en Chile

El concepto de inclusión en un comienzo fue representado en Chile, como en gran parte del mundo, al de asimilación y luego de integración, debido al origen ligado a la educación especial. Según Slee (2001) esta es una primera noción bastante limitada para entender hoy la inclusión y que respondía a una visión médica de entender la diferencia. ¿Hemos superado esta conceptualización de integración al referirnos a escuelas inclusivas?

Solo el año 2009, se promulga el Decreto 170/09: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (MINEDUC, 2009), y de esta forma comienza un nuevo proceso de integración educativa en las escuelas chilenas.

Luego para el año 2010, surge la Ley N° 20.422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (MINEDUC, 2010), donde el concepto de inclusión cobrará relevancia relativa, por una parte, es positivo ya que se consagra como término en una ley, pero es deficiente en su definición y alcance.

Con la ley N° 20.845: De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (MINEDUC, 2015a), se abre la puerta para incorporar el concepto de inclusión a la reforma educacional a nivel de las escuelas chilenas. Desde esa nueva política pública, se buscará frenar el lucro económico y la selección de estudiantes para establecimientos que reciben dinero de la subvención directa del fisco. Esta ley se ha implementado de forma gradual en los últimos años y es resistida por los sostenedores de centros educativos privados que reciben subvención estatal, en especial por aquellos colegios que durante años realizan selección de estudiantes para la matrícula y mantención de estudiantes en sus escuelas y liceos. Lo cierto es que se han ampliado plazos para que estos centros educativos dejen de cobrar mensualidades a las familias, persistiendo cierta inequidad con las escuelas municipales, que solo reciben el aporte del Estado por la subvención escolar.

La política de una educación inclusiva, declarada en esta ley de inclusión, solo ha sido efectiva en el nuevo sistema de admisión escolar (SAE), que ahora debe ser un proceso transparente y sin exigencias para postular a los cupos que establecen cada escuela en sus diferentes niveles. Sin embargo, este hecho también ha sido discutido por algunos sectores gobiernistas (centro-derecha), que el año 2019 plantearon un proyecto de ley denominado de admisión justa, que permitiría a ciertas escuelas catalogadas de excelencia, la selección de un porcentaje de sus estudiantes vía criterio académico, estas y otras iniciativas no han fructificado en el parlamento chileno, pero sigue latente la tensión entre los que quieren ahondar en políticas de inclusión y equidad social y aquellos que las niegan en pos de las libertades individuales y del mercado económico.

Los últimos años, se han desarrollado reuniones de expertos para avanzar en una definición común y diseñar propuestas hacia la educación inclusiva, en mesas de diálogos en relación a la educación especial, mandatada por autoridades educativas de gobierno (MINE-DUC, 2015c).

Las principales conclusiones obtenidas de estas reuniones son: trabajar por una formación docente que garantice una educación de calidad al alcance de todos los estudiantes, lograr satisfacer cada una de las NEE presentes en los educandos, reformular el sistema educativo para que sea capaz de atender con éxito a la diversidad, innovando en propuestas educativas, recursos humanos y materiales. Otra de las conclusiones obtenidas dentro de estas mesas técnicas de especialistas, destaca la valoración positiva que tienen las comunidades educativas (estudiantado, profesorado, otros profesionales, sostenedores, equipos directivos y familias) en la construcción de una cultura inclusiva. Para favorecer la consecución de estos objetivos expuestos, se debe contar con un currículum escolar más flexible y situado, que supere el actual enfoque de acumulación de contenidos, y reconozca que en la diversidad está la riqueza.

Ese mismo año 2015, se da curso al Decreto N° 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica (MINEDUC, 2015b), para que comiencen procesos pedagógicos que favorezcan adecuaciones curriculares y el desarrollo didáctico de un diseño universal de aprendizaje (DUA) como una estrategia viable de implementar en las aulas chilena, sin embargo se cuestionan entre otras cosas, problemáticas de acceso a los centros escolares de estudiantes con NEE, falta de material adecuado para implementar cambios, el gran número de estudiantes por salas y la escasa formación docente en temas de inclusión.

Las autoridades educativas, entregarán orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas, con la finalidad de plasmar en la práctica, algunas ideas y propuestas sobre la nueva política (MINEDUC, 2016). Dentro de este proceso de implementación, se advierte que la incorporación de un enfoque inclusivo en la escuela, será un proceso lento y gradual, es decir, hay un reconocimiento que esto es una tarea que recién está comenzando y que cada comunidad educativa debe hacer efectivos los planteamientos inclusivos en sus propios proyectos educativos institucionales (PEI) y sellos pedagógicos, como también en sus respectivos planes de mejoramiento educativo (PME) y diversos planes ministeriales obligatorios como los de convivencia, inclusión, ciudadanía, seguridad, plan sexualidad, género y afectividad y plan de desarrollo profesional docente.

El año 2017 el gobierno la presidenta Michelle Bachelet hará entrega de nuevas orientaciones específicas para favorecer la realización de adecuaciones curriculares a los estudiantes detectados con NEE (MINEDUC, 2017), lo que establece que se ha debido reforzar el discurso hacia la diversidad e inclusión de todas y todos los estudiantes. Demostrando lo lento y gradual del proceso para lograr avances en una materia tan sensible como la educación inclusiva.

El actual camino chileno hacia la inclusión educativa se ha visto entrabado con el segundo periodo del presidente Sebastián Piñera (2018-2022), pasando de un enfoque de máxima empuje hacia el trabajo de la inclusión del gobierno de centro-izquierda de la Dra. Michelle Bachelet, a otro gobierno de centro-derecha, que intenta frenar esa política educativa hacia la diversidad e inclusión de todos los estudiantes, defendiendo el concepto de libertar de enseñanza, por sobre el derecho a la educación.

Esta situación no es nueva en Chile, ya que cada vez que cambia una coalición de gobierno, se intentan modificar enfoques educativos a partir de sendas reformas, por lo que estamos en pleno proceso de cambio y resistencia, donde el profesorado, los estudiantes y la ciudadanía se han movilizado por la defensa de una educación pública y por mejores condiciones de vida.

c) Competencias de inclusión educativa en la Formación Inicial Docente

Recién el año 2018, las autoridades educativas de gobierno, a partir del centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP), convocará a tres mesas técnicas sobre formación inicial e inclusión educativa, que reunirá a académicos representantes de 37 universidades chilenas. En las mesas técnicas ejecutadas, la última en mayo de 2019, se trabajó con las siguientes preguntas: ¿Qué competencias debería tener el profesorado para atender la diversidad? (ver tabla 1), y ¿Cuáles son los modos de implementación en la formación inicial docente? (ver tabla 2).

A continuación, presentamos el conglomerado de las discusiones y que fueron entregadas a modos de conclusiones a los organizadores de las mesas técnicas. Esta información no ha sido mayormente difundida por el CPEI y el propio MINEDUC, pero creemos necesario socializarlas ya que representan importantes reflexiones que pueden crear sinergias al interior de las comunidades de aprendizaje y de esta forma avanzar en la construcción de políticas educativas que emerjan desde las bases.

Tabla 1

Competencias que debería tener el profesorado para atender la diversidad.

Políticas	Analiza críticamente las políticas públicas nacionales e internacionales que orientan la educación inclusiva para promover el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas en el sistema educativo.
	Comprende los fundamentos históricos, culturales y políticos que están a la base de la exclusión y discriminación para desarrollar culturas democráticas basadas en el respeto, valoración y promoción de los derechos humanos.
Trabajo Colaborativo	Diseña, implementa y evalúa colaborativamente experiencias de enseñanza-aprendizaje y desarrollo, que aseguren la participación y el reconocimiento de todos/as los/as estudiantes. Desarrolla de manera cooperativa y colaborativa, propuestas pedagógicas que incorporan y reconocen las diferentes culturas que conforman su entorno social. Gestiona su trabajo pedagógico en colaboración con los distintos profesionales involucrados en los procesos socioeducativos de los/as estudiantes.
	Reflexiona individual y colectivamente acerca de las prácticas docente de su institución para proponer y desarrollar mejoras que benefician a toda la comunidad educativa.
	Genera propuestas pedagógicas contextualizadas, desde un enfoque de derecho que incorpora los principios de la educación inclusiva, y que asegure la participación activa y el progreso de todos los y las estudiantes de manera cooperativa.
Responsabilidad profesional	Reflexiona críticamente su propia práctica pedagógica, sus creencias y su práctica docente inclusiva identificando barreras que obstaculizan el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, desarrollando la capacidad de transformación para ser un profesor que reconoce y valora la otredad en su acción pedagógica. Integra conocimientos actualizados de la aplicación de herramientas de investigación que se traduzcan en una mejora continua de su quehacer profesional.
Práctica profesional o desempeño	Diseña estrategias de enseñanza y aprendizaje inclusivas que promuevan el aprendizaje colaborativo a partir de las fortalezas y desafíos que reconoce en las y los estudiantes.
	Genera estrategias de enseñanza y aprendizaje para atender a las necesidades educativas propias del estudiante y su contexto.
	Genera estrategias didácticas diversificadas para asegurar el aprendizaje de todas y todos los estudiantes.
	Gestionar un clima de respeto, bien tratante y democrático para asegurar la participación y el aprendizaje de todas y todos los estudiantes.

Fuente: Basado en Informe de Mesa Técnica de Inclusión, [CPEIP \(2019\)](#).

Tabla 2*Modos de implementación en la formación inicial docente.*

Universidad (autoridades que deben tomar decisiones)	El diseño, desarrollo curricular y los profesores de las instituciones formadoras de profesores deben reconocer y comprometerse con la promoción de una cultura no discriminadora.
	La gestión de la institución formadora de profesores debe ser democrática, participativa, respetuosa de la diversidad, no sexista, abierta y gratuita (planes de desarrollo, toma de decisiones, etc.).
	Jornadas de trabajo colaborativo interdisciplinario para transversalizar la atención a la diversidad (prácticas tempranas).
Sugerencias de modificaciones en la malla curricular	Formación interdisciplinaria para abordar temáticas pedagógicas, desde distintos enfoques que permitan trabajar la diversidad e inclusión social y educacional. Incorporar en cursos o módulos interdisciplinarios y transversales en todas las pedagogías. Conocer y generar estrategias de enseñanza diversificadas en las asignaturas de didáctica y práctica pedagógicas. Crear espacios interdisciplinarios y de reflexión pedagógica en inclusión educativa.
	Conocer y desarrollar experiencias a prácticas interdisciplinarias. Actividades curriculares de práctica. Desarrollo del pensamiento crítico.
	Normativa: conocimientos curriculares y diversificación. Enfoque ecológico: trabajo con redes, comunidad, familia, etc. Características de los y las estudiantes. Enfoque de derecho y educación inclusiva.
	Asignaturas de didáctica que incorporen el abordaje transversal para la atención a la diversidad.
	Aprendizaje basado en metodologías activas y participativas que permitan acercarse a la realidad y resolver problemáticas educacionales concretas o para anticiparse a dichas problemáticas.
	Las estrategias metodológicas estén relacionadas con el nivel de avance curricular en la carrera. (Estudio de caso, aprendizaje basado en problemas (ABP), incidentes críticos, otros).
Docentes y académicos	Investigación: integración de conocimientos.
	Uso de tecnologías.
	Vinculación con el contexto a través de la práctica simulada y real.
	Articulación de asignaturas.

Fuente: Basado en Informe de Mesa Técnica de Inclusión, [CPEIP \(2019\)](#).

Es en este contexto y a modo de ejemplificar la realidad actual de la puesta en práctica de una política curricular hacia la inclusión, es que indagamos la formación inicial docente al interior de una facultad de educación de una universidad pública regional chilena, intentando buscar en su recorrido formativo algunas pistas de las trayectorias hacia la inclusión con que forman a sus estudiantes. La metodología utilizada, fue el análisis de los syllabus de estudios y la malla curricular de todas las carreras presentes en esta facultad, durante el curso académico 2019. Luego de las lecturas analíticas, establecimos la siguiente tabla resumen (ver tabla 3).

Tabla 3

Diagnóstico curricular sobre módulos del área de la inclusión educativa. Escuela de pedagogías en inglés.

Carreras	Nombre del Módulo ²	Aprendizajes declarados ³	Unidades de aprendizajes y saberes esenciales ⁴
Pedagogía en educación media en inglés	<p>Inclusión: respuesta a necesidades especiales (7° semestre)</p> <p>Número de créditos 3 SCT-Chile</p> <p>54 horas de trabajo presencial</p> <p>27 horas de trabajo autónomo</p>	<p><i>Analiza</i> el desarrollo personal y de habilidades para trabajar en equipos profesionales interdisciplinario como fundamentales para contribuir al desarrollo sustentable y a la solución de los problemas que afectan a la sociedad y a la satisfacción de necesidades de la población.</p> <p><i>Emplea</i> conocimientos pedagógicos para formular objetivos de corto y largo-plazo.</p> <p><i>Reconoce</i> el rol del maestro como alguien que nutre integralmente al adolescente, incluido el desarrollo social y emocional.</p> <p><i>Reconoce</i> un enfoque centrado en el estudiante.</p> <p>Conduce la clase usando tareas y actividades eficaces en el aula y fuera de aula.</p> <p><i>Emplea</i> varias formas para diagnosticar las fortalezas y las necesidades del estudiante y sus intereses, y utiliza los resultados para actividades que se adapten y fortalezcan las habilidades del estudiante.</p> <p><i>Identifica</i> necesidades y situaciones conflictivas, incluyendo asuntos que pueden ser abordados con metodología de enseñanza en el aula, y las circunstancias en las cuales esto sucede.</p> <p><i>Emplea</i> los protocolos que guían el proceso de desarrollo académico de los estudiantes.</p> <p><i>Propone</i> estrategias de enseñanza-aprendizaje que potencien el desarrollo integral del adolescente.</p> <p><i>Interactúa</i> con sensibilidad y respeto por la diversidad.</p>	<p>Unidad 1 Comprendiendo la conexión entre los derechos humanos y la educación inclusiva.</p> <p>Unidad 2 Instrucción diferenciada (DI).</p> <p>Unidad 3 Diseño universal de aprendizaje (DUA). Evaluación y Diversidad⁵.</p> <p>Unidad 4 Apoyando el desarrollo social y emocional.</p> <p>Unidad 5 Dificultades de aprendizaje específico y común.</p> <p>Unidad 6 Inclusión de estudiantes con discapacidad física.</p>

2. El nombre del módulo cambia para la carrera de pedagogía en educación parvularia, las otras dos carreras tienen el mismo nombre para el módulo.

3. Se entregan tal cual son descritos en sus respectivos syllabus.

4. Se presentan sólo el número y nombre de cada unidad. Para revisar los contenidos debe verse cada syllabus, existiendo pequeñas variaciones al agregar y quitar algún contenido específico por unidad, pero en lo sustancial son casi idénticos.

5. La unidad 3 evaluación y diversidad, es exclusiva para la carrera de educación parvularia, mención inglés.

Carrera de pedagogía en educación parvularia mención inglés	<p>Inclusión en educación parvularia (7° semestre)</p> <p>Número de créditos 3 SCT-Chile</p> <p>54 horas de trabajo presencial</p> <p>27 horas de trabajo autónomo</p>	<p><i>Emplea</i> conocimientos pedagógicos y del currículo nacional para formular objetivos de corto y largo-plazo.</p> <p><i>Emplea</i> estrategias de inclusión en el aula.</p> <p><i>Reconoce</i> el rol del maestro como alguien que nutre integralmente al párvulo, incluyendo su formación personal y social.</p> <p><i>Emplea</i> varias formas para diagnosticar las fortalezas, necesidades e intereses del párvulo y utiliza los resultados para actividades que se adapten y fortalezcan las habilidades de sus estudiantes.</p> <p><i>Emplea</i> varias herramientas de evaluación formativa para utilizar estos resultados, planificando estrategias de enseñanza e informando a los estudiantes, padres y apoderados del progreso del estudiante.</p> <p><i>Identifica</i> las necesidades y comportamientos atípicos en el desarrollo integral del niño.</p> <p><i>Identifica</i> necesidades y situaciones conflictivas, incluyendo asuntos que puedan ser abordados con metodología de enseñanza en el aula, y las circunstancias en las cuales esto sucede.</p>	Unidad 7 El aula inclusiva en Chile.
Carrera de pedagogía en educación básica mención inglés	<p>Inclusión: respuesta a necesidades especiales (7° semestre)</p> <p>Número de créditos 3 SCT-Chile</p> <p>54 horas de trabajo presencial</p> <p>27 horas de trabajo autónomo</p>	<p><i>Emplea</i> conocimientos pedagógicos y del currículo nacional para formular objetivos de corto y largo-plazo.</p> <p><i>Reconoce</i> un enfoque centrado en el estudiante.</p> <p><i>Reconoce</i> el rol del maestro como alguien que nutre integralmente al alumno, incluyendo el desarrollo social y emocional.</p> <p><i>Conduce</i> la clase usando tareas y actividades eficaces, y que fomentan el aprendizaje activo dentro y fuera de aula.</p> <p><i>Emplea</i> varias formas para diagnosticar las fortalezas y las necesidades del estudiante y sus intereses, y utiliza los resultados para actividades que se adapten y fortalezcan las habilidades del estudiante.</p> <p><i>Emplea</i> los protocolos que guían el proceso de desarrollo académico de los estudiantes.</p> <p>Interactúa con sensibilidad y respeto por la diversidad.</p> <p><i>Identifica</i> necesidades y situaciones conflictivas, incluyendo asuntos que pueden ser abordados con metodología de enseñanza en el aula, y las circunstancias en las cuales esto sucede.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de mallas curriculares fue desarrollado además, a las carreras pedagógicas de la facultad estudiada, pedagogías en alemán (media, básica y parvularia) y sólo en las pedagogías en alemán en educación media y básica se encontraron dos asignaturas denominadas estrategias de la atención a la diversidad e inclusión (I y II), desarrollados en el semestre sexto y séptimo respectivamente. La pedagogía en educación parvularia mención alemán, presentó la asignatura de inclusión y diversidad el séptimo semestre.

El resto de pedagogías pertenecientes a la escuela de pedagogías en ciencias naturales y exactas (pedagogía en educación media en matemáticas, matemáticas y física, pedagogía en biología y química), no se encontraron ningún módulo hacia la inclusión o atención a la diversidad, solo un módulo denominado aulas heterogéneas, pero enfocado en la didáctica específica y el manejo conductual del aula.

Las características de esta facultad de educación, en relación a la formación hacia procesos de inclusión educativa, no son diferentes al resto de centros de formación del profesorado y se reconoce como uno de los grandes desafíos de las universidades que tienen carreras de pedagogía a su cargo.

3. Conclusiones y discusión

En el desarrollo teórico anterior, intentamos responder, o por lo menos poner en relieve un fenómeno que contiene muchas aristas, y que por lo mismo no solo será resuelto por una política educativa, sino que por convencimiento de todos los actores educativos.

Al preguntarnos, en primer lugar, por ¿cuál es la actual perspectiva hacia la inclusión educativa en la FID en Chile?, nos encontramos que estamos en un tránsito entre procesos de integración, hacia un lento proceso de inclusión educativa. Las visiones de reducir la inclusión solo a la atención de estudiantes con NEE, aún persiste en el profesorado chileno.

También apreciamos que muchas de los decretos promulgados en la última década, van en este mismo sentido, es decir, hacia un trabajo individualizado y visión clínica para atender a la diversidad e inclusión educativa.

Es un tema pendiente, la construcción de una cultura inclusiva en el sistema educativo chileno, y eso requerirá una importante reflexión pedagógica sobre muchas actuaciones dentro de la escuela y las aulas que siguen siendo exclusoras.

En segundo lugar, y centro de esta investigación teórica es la formación de profesores, tanto de los futuros profesores (FID), pero con gran fuerza el actual profesorado en ejercicio. El trabajo de avanzar en prácticas educativas inclusivas debe ser una necesidad urgente en los actuales planes de formación profesional docente implementados por los centros educativos, municipios y los nuevos servicios locales de educación pública (SLEP). Ya no debe ser una excusa la falta de preparación en temas de inclusión y trabajo con la diversidad de estudiantes, ya que es parte de una política pública mayor como mejorar la educación de todas y todos, en calidad, equidad y mayor justicia social.

Las universidad y centros educativos profesionales que forman a los profesionales y técnicos de la educación, deben destinar recursos y gestionar un nuevo currículum formativo, incorporando habilidades específicas de trabajo con la diversidad en sus perfiles de egreso, solo de esta forma nos aseguramos que la nueva camada de docentes y asistentes de la educación tengan las competencias requeridas para educar en la escuela post-pandémica. La pregunta a resolver por la FID es ¿qué nuevo perfil de profesor(a) y asistente de aula es el más adecuado para abordar la inclusión educativa en los centros de enseñanza?

Creemos que dar respuesta a esta integrante, se debe instalar la discusión y reflexión pedagógica cotidiana en las diferentes facultades, escuelas e institutos de educación superior hacia el tema de la inclusión y atención a la diversidad, en todos sus aspectos, sean teórico o prácticos y lograr así, un cambio de paradigma hacia una sociedad más igualitaria y que establezca la justicia social como su principal desafío en esta segunda década del Siglo XXI.

El debate planteado en la presente investigación, coincide con las conclusiones del trabajo de [García, Herrera-Seda y Vanegas \(2018\)](#) donde se hace un llamado a las universidades a contribuir al desarrollo de competencias para una pedagogía inclusiva y fortalecer su percepción de eficacia respecto a la enseñanza en aulas heterogéneas.

Las necesidades de mejorar las trayectorias formativas de los futuros docentes se reconocen como una falencia del actual sistema de FID, pero no debemos olvidar al profesorado en ejercicio, que se le recarga con 45 niños(as) en sala, con aulas no implementadas para atender a la diversidad y con escasa preparación y capacitación que los PEI y PME necesitan para lograr sus objetivos.

El actual sistema educativo tradicional y oficial, debe modificar sus culturas anquilosadas en una forma de educar propias del siglo XX, basadas aún en la reproducción de contenidos y que no han logrado la adhesión de un estudiantado que exige un nuevo trato educativo, acorde al avance científico, tecnológico, cultural y social. Las escuelas, colegios y liceos chilenos, deben ser centros de bienestar y de aprendizaje para todos y todas, con una nueva convicción de trabajo bien hecho, sin prisas, pero sin pausas. El camino de la mejora educativa y la sostenibilidad de la innovación y buenas prácticas, requiere de un profesorado y equipos directivos comprometidos y capacitados para la labor de educar en diversidad y en procesos amplios de inclusión educativa y social.

Durante muchas décadas, los profesores de Chile han denunciado un sistema educativo que no les entrega el liderazgo que les corresponden para emprender los cambios, ni menos las condiciones materiales, de recursos e infraestructura que se necesitan para implementar prácticas inclusivas en todas las escuelas, en especial bajo el nuevo sistema de educación pública que se está gestando y que aún no ve la luz con toda la fuerza que se requiere. Es liderazgo, deberá ir de la mano del cumplimiento de las metas institucionales y de la efectividad en los aprendizajes de los estudiantes.

El construir un nuevo perfil docente, debe ser un proceso vital de participación de todos los actores educativos, donde el trabajo mancomunado entre los equipos directivos y profesorado lideren las discusiones y propuestas pedagógicas, escuchando siempre a los estudiantes, familias y sostenedores, ya que la construcción de una verdadera comunidad educativa depende de todos sus actores, sin exclusiones.

Presentamos en la investigación, las conclusiones y sendas propuestas realizadas por los académicos e investigadores representantes de las universidades chilenas, las cuales fueron entregadas a las autoridades políticas educativas hace más de dos años y a la fecha no se ha experimentado ningún avance en la materia. Nos queda claro, que no existe una voluntad política de parte del actual gobierno de Sebastián Piñera de avanzar hacia una política de inclusión total como se pretende por la inmensa mayoría de los chilenos.

El sistema educativo chileno vive una auténtica lucha ideológica a partir de la educación, por un lado están los defensores de la meritocracia y la libertad de enseñanza que quieren mantener escuelas y liceos de primera, segunda y tercera categoría, a modo de darwinismo social y de esta forma soportar un modelo económico y social neoliberal presente en Chile desde la dictadura de Pinochet en la década de los ochentas.

Las movilizaciones de estudiantes secundarios el año 2006 denominada Revolución Pingüina, luchó por mejorar condiciones de infraestructura de las escuelas y liceos, el movimiento de los estudiantes universitarios del año 2011 sembró la semilla para lograr una educación gratuita y comenzar el proceso de reforzar la educación pública, la movilización del profesorado chileno de junio del 2019, apunta por un cambio de sistema educativo hacia la inclusión y justicia social. Pero quizás la gran transformación no solo deba ser educativa, sino que como lo ha demostrado el movimiento social de protesta iniciado en Chile el 18 de Octubre de 2019, busca romper décadas de exclusión e injusticias económicas- sociales-culturales y por supuesto educativas. Esperáramos que el proceso constituyente que se inicia a fin de este año 2021, sea el comienzo de un Chile más concienciado, probo, inclusivo y fraterno.

La coyuntura histórica chilena está en pleno proceso y seguro desencadenará varios cambios en todos los ámbitos, por lo pronto se ha logrado por la vía democrática una conformación de constituyentes mayoritariamente independientes y éste puede ser el inicio de transformaciones de fondo en nuestro sistema social, cultural, económico y educativo.

Debe ser necesario instalar en la discusión de la nueva constitución el componente educativo basado en el concepto de lo inclusivo, y así aspirar a una mayor equidad social, que según Echeita (2017), pasa a convertirse en un mandato de todos aquellos países que han firmado los acuerdos internacionales para una educación de calidad y sostenible en el tiempo.

Como plantea la UNESCO (2015) en la Declaración de Incheon, se hace necesario replantearnos los fines de la educación y la construcción del conocimiento en un mundo cambiante y complejo, y por, sobre todo, cumplir los acuerdos para una educación para todos y todas, inclusiva y de calidad y para ello los formadores de formadores debemos estar a la vanguardia y proponer alternativas reales de cambio y mejora educativa.

En este punto crítico es donde establecemos lo complejo que encierra hoy trabajar en torno a la inclusión educativa, ya que va de la mano con lo social, lo económico, lo cultural y lo político; ¿cuáles deben ser los nuevos objetivos de aprendizaje que permitan un reconocimiento del otro en toda su complejidad y diferencias? ¿queremos homogeneidad o heterogeneidad en las escuelas? ¿estamos preparados para afrontar los nuevos retos de construir una escuela inclusiva y un nuevo Chile?

Referencias

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, (349), 78-83.
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for Equity in Education*. Londres. Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Allan, J., y Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publications.
- Andrich Miato, S., y Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Roma: Centro Studi Erickson.
- Barton, L. (comp.). (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 63-76.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3 ed.). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Castillo, P., Puigdemívol, I., y Antúnez, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 41-59. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100003>.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2019). *Mesas técnicas de inclusión y atención a la diversidad área formación inicial de educadoras y docentes 2018-2019*. Manuscrito no publicado.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, España.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Belo Horizonte: Autêntica. Recuperado de <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf>.

- Durán, D., y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, “voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2899>.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Revista Aula Abierta* (46), 17-24. Recuperado de <https://www.uniovi.es/reunido/index.php/AA/article/view/11982/11044>.
- Echeita, G., Sandoval, M., y Simón, C. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. En *Actas de las IV Jornadas Iberoamericanas de Síndrome de Down*. Salamanca: INICO. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Cecilia_Simon_Rueda/publication/303643610_Notas_para_una_pedagogia_inclusiva_en_las_aulas/links/574b250f08ae5bf2e63f348a/Notas-para-una-pedagogia-inclusiva-en-las-aulas.pdf.
- Escribano, A., y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: GRAÓ.
- Essomba, M. (2008). *10 Ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- García, C., Herrera-Seda, C., y Vanegas, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>.
- Lodge, A., y Lynch, K. (ed.). (2004). *Diversity at school*. Dublin: Institute of Public Administration for the Equality Authority.
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M. L., Donoso, E., Murillo, M. L., y Díaz, C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(2), 46-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3333/333328168004>.
- MINEDUC (2007). *Estudio de la calidad de la integración escolar*. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151209000.doc_Estudio_UMCE.pdf.
- MINEDUC (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>.
- MINEDUC (2009). *Decreto 170/09: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf.
- MINEDUC (2010). *Ley N° 20.422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422>.
- MINEDUC (2015a). *Ley N° 20.845. Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>.

- MINEDUC (2015b). *Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>.
- MINEDUC (2015c). *Diálogos Temáticos. Educación Especial. Informe Final*. Santiago de Chile. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Informe_Nacional_Dialogos_Tematicos_Educacion_Especial_VF.pdf.
- MINEDUC (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Orientaciones-Comunidades-Educativas-Inclusivas.pdf>.
- MINEDUC (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015*. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *CEPS Journal*, 5(1), 9-30.
- Morganti, A. (2018). Bisogni umani, evidenze e collaborazione in rete: le chiavi per promuovere l'inclusione. *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 6(1), 119-127. Doi: <http://doi.org/10.14605/DADI611810>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/docs/educacionp/Informes/33.pdf>.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En Weinstein, J. (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 77-204). Santiago: Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) y Ediciones Universidad Diego Portales.
- Salvia, J., Ysseldyke, J.E., y Witmer, S. (2012). *Assessment in Special and Inclusive Education*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Sanhueza, S., Granada, M., y Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300013>.
- Santos Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf.
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: Does practice make perfect? *Educational Review*, 53, 113-123. Doi: <https://doi.org/10.1080/00131910120055543>.
- Slee, R. (2006). Limits to and possibilities for educational reform. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2/3), 109-119. Doi: <https://doi.org/10.1080/13603110600578372>.
- Slee, R., y Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192. Doi: <https://doi.org/10.1080/09620210100200073>.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. Doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>.
- UNESCO (2009). *Conferencia internacional de educación 48ª reunión: La educación inclusiva: Un camino hacia el futuro*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. París: UNESCO.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje Dialógico para la sociedad de la Información* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, España.