

EDUCACIÓN INCLUSIVA: ¿QUIÉNES LA DEFINEN Y PARA QUIÉN ESTÁ DESTINADA?

Francisco Javier Garate Vergara

Doctor en Planificación e

Innovación Educativas

Académico de la Universidad Metropolitana
de Ciencias de la Educación UMCE

Académico Universidad Andrés Bello UNAB

Investigador del Centro de Investigación

Iberoamericano en Educación - CIIEDUC

<https://orcid.org/0000-0002-4295-8255>

Taise Dall'Asen

Estudiante de Doctorado en Educación en la
Universidad Diego Portales y la Universidad

Alberto Hurtado, Santiago – Chile

Académica de la Universidad Central

Investigadora del Centro de Investigación

Iberoamericano en Educación - CIIEDUC

<http://orcid.org/0000-0002-0716-7909>

Javiera Paz Rivera Lisboa

Estudiante de Magíster en Psicología

Educacional en la Universidad de Chile

Educadora de Párvulos en la Junta

Nacional de Jardines Infantiles

Investigadora del Centro de Investigación

Iberoamericano en Educación - CIIEDUC

<https://orcid.org/0009-0001-7218-4780>

All content in this magazine is licensed under a Creative Commons Attribution License. Attribution-Non-Commercial-Non-Derivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).



Resumen: Este ensayo reflexivo y analítico ofrece una crítica a las políticas públicas educativas del Estado de Chile, revelando que el sistema educativo ha perdido de vista los estándares de calidad en relación con la inclusión y la justicia educativa. Se identifica que el concepto dominante de calidad se basa en la competencia, la segregación y los rankings, lo que ha llevado a un estancamiento y una falta de dinamismo en la política educativa. Este enfoque posiciona a los establecimientos educativos como un instrumento de poder que perpetúa lógicas injustas de la sociedad. Además, se observa que la inclusión en el sistema educativo está limitada principalmente a necesidades y discapacidades específicas, sin abarcar todas las dimensiones de las diversidades. El discurso oficial, por lo tanto, muestra una falta de coherencia y dirección clara. Se propone un modelo de enfoque educativo desde el nivel político - pedagógico, develando un discurso centrado en el trabajo con su comunidad educativa, generando instituciones educativas que desarrolle políticas para una ciudadanía crítica e inclusiva, que genere la transformación política, cultural y pedagógica, en donde desde lo endógeno, se logre la educación inclusiva y la justicia social.

Palabras-clave: Inclusión; Educación inclusiva; Diversidad; Justicia Social.

PRELIMINARES

En Chile, se han realizado esfuerzos para generar condiciones necesarias para el acceso, permanencia y aprendizaje en el espacio educativo (MINEDUC, 2022; Ley n°20.845). En este escenario, a pesar de los avances legislativos y normativos, la implementación efectiva de políticas inclusivas sigue enfrentando desafíos significativos, eso porque las políticas han presentado diferentes conceptualizaciones, marcos regulatorios y normativas para reflexionar y valorar la

diversidad, no obstante, las contradicciones paradigmáticas acerca de cómo se sostiene la inclusión e Inclusión Educativa en Chile han generados nuevos mecanismos de exclusión.

La valoración y la inclusión de las diversidades, así como la construcción de una cultura de inclusión, son aspectos que requieren una reflexión profunda y una acción concertada para lograr una verdadera transformación en el sistema educativo (MINEDUC, 2022). En este escenario, surge la siguiente interrogante de investigación: ¿Cómo pueden los enfoques epistemológicos actuales contribuir a una implementación efectiva de la inclusión en los establecimientos educacionales, y de qué manera esta implementación puede fomentar una transformación social hacia una mayor equidad e igualdad? Desde este cuestionamiento, se pretende analizar el concepto de diversidad e inclusión en la educación, desde una perspectiva pedagógica e interseccional, centrado en los derechos para el desarrollo de una educación de calidad en las diversidades de las comunidades educativas.

En lo que se refiere a la inclusión escolar, se requiere revisar las disposiciones histórico, legales y políticas con lo que cuentan los establecimientos educativos, con la finalidad de no generar una reproducción del sistema y lograr la Transformación Social, por ende, desde una Justicia Educativa que avance a la Justicia Social. En relación, al discurso sobre la inclusión en el sistema educativo, aunque políticamente correcto, ha demostrado ser poco efectivo en la práctica. En lugar de continuar con una inclusión superficial, podría ser más útil adoptar un enfoque que examine y cuestione las prácticas de exclusión en el ámbito educativo. Analizar las dinámicas internas y los procesos de exclusión en los espacios educativos puede revelar las verdaderas implicaciones de las

políticas que, aunque se presentan como inclusivas, en realidad perpetúan el status quo y pueden incluso fomentar nuevas formas de marginación (Parrillas, 2007; Novaro, 2020; Turri y Corbalán, 2022).

De este modo, a pesar de los avances de las políticas educativas en Chile, se requiere de estudios desarrollados acerca de la inclusión desde la perspectiva y enfoques de los derechos de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad. La educación debería ver la diversidad y la inclusión como características inherentes y enriquecedoras, en lugar de considerarlas como pretextos para la exclusión. De acuerdo con Ainscow (2020) para lograr una inclusión auténtica, es necesario que las prácticas educativas se centren en el derecho de todos los y las estudiantes a participar plenamente y a beneficiarse de una educación que valore y potencie sus diferencias y la interseccionalidad de sus diversidades. Desde este enfoque la inclusión debe ser una característica positiva y proactiva del sistema educativo, y no un simple ajuste que perpetúe las desigualdades históricas existentes.

MÁS ALLÁ DE LAS POLÍTICAS INCLUSIVAS: UN ANÁLISIS CRÍTICO

Desde el nivel jurídico internacional se han implementado diversas políticas, convenios y acuerdos, en la que se establecen líneas de acción y concepción conceptual en torno a la diversidad e inclusión. A nivel jurídico internacional, Chile está respaldado por convenciones y acuerdos que han sido ratificados a nivel estatal y se han integrado en su política y legislación, tales como: La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); La Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989); Las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en el Programa de Acción

Mundial para Personas con Discapacidad (1982) y en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993); Conferencia Mundial de Educación para todos. (1990); Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca (1994); Foro Mundial de Educación para todos (2000); Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006); Conferencia Mundial sobre Educación y atención de la primera infancia (2010); Acuerdo de Mascate, elaborado mediante amplias consultas y aprobado en la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos EPT (2014); La Declaración de Incheon Educación 2030 (2015); Marco de Acción Educación 2030 (2015); La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible UNESCO (2017).

No obstante, las evidencias indican que el discurso inclusivo se mantiene a nivel político discursivo y amplio (Acuña et al., 2014; Lopes, 2009), eso porque no se considera ni el nivel teórico y mucho menos el nivel práctico desde los organismos gubernamentales y, por lo tanto, ha tenido un impacto significativo en la cultura y la idiosincrasia de la sociedad, a menudo consolidando y categorizando estructuras existentes. No obstante, a partir de los compromisos internacionales y acuerdos en materia de educación, surge una clara necesidad de un cambio en las políticas que deben ser promovidas por el Estado. Este cambio debe orientarse hacia la (re) construcción y aceptación de una sociedad diversa e inclusiva, en la que la diversidad sea valorada y la inclusión sea una práctica real y efectiva, no sólo un principio formal y un discurso políticamente correcto.

A nivel nacional, Chile no ha logrado avanzar significativamente en torno a la discusión acerca de la inclusión educativa de estudiantes con diversidades y discapacidades. Al respecto, se destaca que el término inclusión educativa

no es utilizado de manera adecuada, una vez que, se continúa hablando de Integración Educativa, realizando una homologación a la inclusión educativa, obviando el trasfondo teórico, epistemológico y práctico en su forma de generar cultura educativa en tal materia, como se expone a continuación. En este escenario, el sistema chileno ha concebido la llegada de los niños y las niñas con Necesidades Educativas Especiales al sistema regular, formal de enseñanza, a través de los Programas de Integración Escolar (PIE), tratando de subsidiar dificultades plenas de inclusión escolar.

En lo que se refiere al PIE, se evidencia desde su definición legal, que se proyecta como estrategias para la integración escolar de estudiantes con discapacidad (Tamayo, et al., 2018; Núñez et al., 2020). Al respecto, dicho programa establece estrategias de cambio para escuelas, colegios y liceos, resaltando que la integración es un derecho. Además, el PIE constituye una de las innovaciones educativas más discutidas, pero siendo la más cómoda con relación a mantener el gatopardismo de la política educativa nacional (MINEDUC, 2022).

No obstante, la implementación de la Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP) de 2008 (Ley n°20.248), se centra en la discriminación positiva en relación con la vulnerabilidad socioeconómica, ha tenido consecuencias adversas, como la segregación y la creación de ámbitos de integración en las comunidades educativas basados en factores económicos. Esta ley ha regulado el mercado educativo en lugar de abordar las condiciones necesarias para una educación de calidad verdaderamente inclusiva. A pesar de la promulgación de la Ley de Inclusión en 2015 (Ley n°20.845), que tenía como finalidad avanzar hacia la inclusión educativa, esta ley ha limitado y complicado el concepto de inclusión. El enfoque predominante del poder político ha tratado la inclusión principalmente

como un problema de financiamiento y selección de centros educativos, en lugar de implementar medidas efectivas para manejar la diversidad y lograr una inclusión genuina en las comunidades educativas.

Además de lo mencionado, es fundamental reconocer que, dentro de los establecimientos educacionales, la cultura institucional y la dinámica de la comunidad educativa juegan un papel importante para la generación de prácticas y políticas que aborden los desafíos de la inclusión (Inostroza y Lohaus, 2019). Para lograr una verdadera transformación hacia una justicia educativa y social, es esencial que el liderazgo educativo impulse un enfoque que considere las particularidades y necesidades de cada comunidad (Valdez et al., 2019). No obstante, la educación formal, todavía, sigue sosteniendo prácticas pedagógicas en torno a la integración escolar (Guzmán-Utreras, Tejeda y Yáñez, 2023); en cuanto, a nivel cultural, los centros educativos mantienen una folclorización de las múltiples culturas que componen las comunidades educativas y no consiguiendo una inclusión de todas ellas, para la construcción de una cultura escolar contextualizada e intercultural y, por otra parte, las políticas se manifiestan de carácter externo y la no elaboración desde lo interno para la construcción de una política local que permita la descentralización de las realidades de las comunidades educativas (Garate, 2019; Dall'Asen y Garate, 2021). Sin embargo, la falta de claridad y de políticas educativas efectivas desde los niveles centrales e intermedios, deja a las instituciones educativas sin la orientación necesaria para desarrollar sus propias políticas de diversidad e inclusión. Esta ausencia de directrices claras impide que los establecimientos educativos asuman un rol proactivo en la creación de entornos educativos inclusivos. En consecuencia, para avanzar de la simple integración a una inclusión integral, genuina y plena; es fundamental que la

comunidad educativa juegue un papel central en el diseño y la implementación de políticas internas. Las oportunidades educativas deben ser el eje de este proceso, permitiendo a cada institución adaptar sus prácticas a las necesidades específicas de su comunidad y promover una cultura escolar que refleje y respete la diversidad de manera auténtica y efectiva, logrando el desarrollo de la inclusión desde espacios democráticos endógenos.

La gestión de las diversidades y la inclusión debería ser una preocupación fundamental en el ámbito educativo, implicando un compromiso real de equipos docentes, directivos y profesionales que enfrentan cada día la creciente diversidad en las aulas. Sin embargo, en lugar de promover una verdadera inclusión, a menudo se tiende a una homogeneización que agrupa a estudiantes con características similares - sociales, económicas y culturales-, en centros educativos y barrios específicos. Esta práctica, que busca una especie de uniformidad, contrasta con la necesidad de reconocer y valorar la diversidad como un activo para el aprendizaje de todas y todos.

Como señalan Alfaro y Fernández (2020), el problema radica en la negación de los grupos minoritarios y la falta de atención a sus necesidades específicas. En su análisis, sostienen que hablar de atención a la diversidad implica un cambio profundo en la evaluación, la organización, la metodología educativa y las estrategias didácticas, así como en la cultura escolar. Este cambio es esencial para enfrentar la gestión de la diversidad e inclusión de manera efectiva. La dificultad radica en cómo se implementan estos cambios dentro de las comunidades educativas, requiriendo una reorganización de los centros y las aulas, una evaluación auténtica, diversificada y adaptada, y una cultura que fomente la inclusión. Aunque se han promulgado leyes y decretos destinados a promover la

inclusión, estos a menudo se sostienen en la centralización y pueden desdibujar el objetivo de mejorar la calidad educativa para todos. A nivel curricular, los cambios introducidos, como los estipulados en el decreto N°67/2018, que buscan una evaluación auténtica y diversificada, y el decreto N°83/2015, que promueve la adecuación curricular y el Diseño Universal de los Aprendizajes, han generado confusión en la implementación y con ellos elementos de desconocimiento y resistencia en las comunidades educativas. Estos cambios incluyen ajustes en las bases curriculares, metodologías y estrategias de aprendizaje, pero a menudo no son comprendidos ni aceptados plenamente por todos los establecimientos educativos.

A pesar de los esfuerzos para avanzar hacia políticas inclusivas, muchas veces se centran en modificaciones curriculares aisladas y no abordan de manera integral la necesidad de transformar las instituciones educativas. Para lograr una inclusión real, es esencial que estas transformaciones sean profundas y abarquen todos los niveles del sistema educativo. Esto implica no solo proporcionar herramientas a los y las docentes, sino también transformar la estructura misma de las comunidades educativas, promoviendo una participación activa y colaborativa de toda la comunidad. La inclusión debe ser entendida como un proceso dinámico y participativo que requiere un compromiso continuo y una reformulación de las políticas y prácticas educativas desde, con y para las comunidades educativas (Booth & Ainscow, 2015). La verdadera transformación hacia un sistema educativo inclusivo no debe depender únicamente de reformas episódicas, sino que debe ser un esfuerzo constante y sistemático orientado a garantizar que la educación sea una herramienta efectiva de movilidad social y un derecho garantizado para todas y todos.

FORMACIÓN Y DISCURSO: EL ROL DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LA PRAXIS SOCIAL

La educación debe ser considerada un pilar fundamental para el progreso de las sociedades, sin embargo, las leyes constitucionales chilenas (Ley n°20.845; Decreto n° 170; Decreto n° 83) han favorecido la mercantilización de ésta a través de dos principales políticas: la descentralización de la educación pública y la subvención escolar (Corvalán y García-Huidobro, 2015). Al respecto, se ha permitido potenciar el capital consumista existente en la sociedad, primando una educación elitista, donde los niños y las niñas pueden acceder a una educación de acorde al capital cultural y los recursos económicos que posean sus familias para sustentarlo.

En relación con lo mencionado en el apartado anterior, se ve reflejado que la implementación de procesos inclusivos en las aulas es importante para el éxito del sistema educativo. Aunque existan modificaciones legales orientadas hacia una educación inclusiva, el verdadero cambio se materializa cuando los educadores y las educadoras están debidamente formados y capacitados y cuentan con recursos pedagógicos adecuados, no obstante, la ausencia de estos elementos puede reflejar fallas en el funcionamiento del sistema educativo. Para lograr una educación inclusiva efectiva, es esencial que los y las docentes se comprometan a diversificar y transformar sus estrategias didácticas con el objetivo de promover la Educación para Todos y Todas, pero sin dejar de responsabilizar al Estado de generar las condiciones basales e integrales para dicha transformación. Los educadores y las educadoras actúan como mediadores en las experiencias de aprendizaje; movilizan las ideas previas de los y las estudiantes y pueden actuar como facilitadores u obstaculizadores para su acceso y participación en aula. Por ello,

su rol es fundamental para asegurar que cada niña y niño pueda acceder a una educación equitativa, inclusiva y de calidad.

En los últimos 20 años, la educación inclusiva ha experimentado transformaciones significativas en su conceptualización. Estos cambios han dado lugar a nuevos enfoques y prácticas educativas a nivel mundial. Como señala García (2018), el avance hacia sociedades más justas e igualitarias sólo será posible si todas las personas, y no solo quienes pertenecen a las clases y culturas dominantes, tienen acceso a una educación de calidad. Frente a este desafío, la educación ha empezado a centrarse en la construcción de justicia social a través del ejercicio del derecho a una educación inclusiva y de calidad (Lopes, 2019). Desde esta perspectiva, se requiere que los y las docentes incluyan prácticas pedagógicas que promuevan una educación que respete las diversidades y garantice la equidad al interior de los establecimientos, donde se eliminen barreras para que todos puedan pertenecer, y consecuentemente participar con presencia y progreso desde los aprendizajes profundos, situados y contextualizados.

La inclusión educativa debe ser entendida como un proceso integral, donde cada centro educativo desarrolle políticas, prácticas y culturas inclusivas adaptadas a su contexto (Booth y Ainscow 2015, Echeita, 2022; Garate, 2017). Al respecto, se evidencia que la verdadera inclusión va más allá de los discursos; requiere un cambio profundo en la pedagogía, la ciudadanía y la democracia, con el objetivo de lograr una educación equitativa basada en la justicia social (Garate, 2017). Por lo tanto, la inclusión es considerada un anhelo que debe alcanzar la sociedad, donde a partir de discursos injustificados se sobrevalora algo inexistente, ya que, no quiebra los parámetros establecidos, distinguiendo solamente la diferencia con la exclusión y dando como resultado el deseo de querer estar juntos a

partir del distanciamiento de los demás. Y es que, todas aquellas instancias donde se expone sobre la falsa inclusión y diversidad tienen como finalidad el satisfacer a las personas en base a una necesidad común; el ser considerado iguales a pesar de las diferencias. En efecto, la educación inclusiva rechaza la falsa política de inclusión de las minorías, siendo un proceso de reconversión tanto de la pedagogía, ciudadanía y democracia, puesto que aspira a una educación de calidad con base en la justicia e igualdad. A su vez, pretende garantizar el conocimiento y respeto mutuo entre las personas, permitiendo que convivan en la diversidad a medida que eliminan los prejuicios procedentes del desconocimiento de lo diferente.

Por lo tanto, para que el derecho a una educación inclusiva sea efectivo, es necesario que los procesos institucionales, incluyendo al Estado, aborden tanto los aspectos pedagógicos como sociales. La responsabilidad de garantizar la igualdad material recae principalmente en la comunidad educativa, en especial en los y las docentes. Por otro lado, la igualdad y la equidad social deben ser responsabilidad de las instituciones educativas y del Estado (Garate, 2017). En relación con lo mencionado en el apartado anterior, sobre la educación inclusiva, es posible destacar que dentro del Sistema Educativo Chileno es esencial considerar los roles de todos los miembros de la comunidad educativa: establecimientos, docentes, familias, apoderados y por sobre todos de los y las estudiantes. Así, se espera que los y las integrantes de la comunidad educativa, sean partícipes activos en mira de una sociedad más justa, la cual conlleve al desarrollo de nuevos modelos educativos equitativos para afrontar los desequilibrios presentes en el aula. De acuerdo con Ainscow et al., (2013) en la propuesta de la 'Ecología de la equidad', las experiencias y resultados imparciales

obtenidos por las y los estudiantes, dependen del contexto tanto interno como externo al establecimiento educacional. En consecuencia, los establecimientos educacionales deberían emplear un currículum que considere las diferencias de todas y todos los estudiantes sin producir desigualdades, eliminando la imposición de un currículum basado en los estándares de 'normalidad'.

En este sentido, son necesarios los establecimientos educacionales en miras de la Justicia Social, donde a partir de la diversidad se "[...] asuman las necesidades y los compromisos reales de todos los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje" (Krichesky et al., 2011, p. 64). De este modo, es fundamental que los y las docentes promuevan experiencias de aprendizaje en ambientes de respeto mutuo que favorezcan la participación, donde las niñas y niños puedan expresar libremente sus ideas y opiniones; pues permite qué percepción tienen en relación con lo que es justo y lo que es injusto; cómo los y las estudiantes toman conciencia acerca de quién se incluye y a quién se excluye y por qué (García, Martínez, Morales y Vásquez 2011).

En implicación, la educación para la Justicia Social requiere que las comunidades educativas y particularmente los y las docentes y estudiantes reconozcan su contexto social para comprender las diversas realidades, lo cual permite empatizar con las personas que los rodean y velar por un trato digno para todas y todos. Por ello, "la construcción de políticas compensatorias en educación ha presionado fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, de modo de promover comunidades educativas inclusivas" (Prado et al., 2018, p. 156); pues el análisis y crítica de la realidad social conlleva la necesidad de comprender el contexto nacional que afecta principalmente a la educación.

Los establecimientos educativos deben comprometerse a cumplir los requerimientos, necesidades e intereses propuestos por la comunidad educativa, donde las entidades gubernamentales tienen la misión de acompañar, monitorear, asegurar y proporcionar herramientas necesarias a las exigencias de la comunidad (Prado et al., 2018). Por lo tanto, una de las responsabilidades del Estado es “[...] contar con docentes capacitados para trabajar y desenvolverse en salas de clases con un alto grado de diversidad [...]” (San Martín et al., 2017, p. 23) posibilitando una educación inclusiva.

Además, las instituciones educativas deben propiciar y garantizar el diálogo como un pilar fundamental que conlleva la igualdad entre las y los partícipes de la comunidad educativa, demostrando una apertura a la aceptación de opiniones, ideas y/o sugerencias. Cabe mencionar que la participación de cada acto de participación por parte de los integrantes de la comunidad educativa posibilita la construcción de redes de apoyo que permiten elaborar lineamientos y/o estrategias en pro del acceso a una educación fundada en la diversidad.

A su vez, otra de las responsabilidades del Estado y de los establecimientos educacionales es el reconocimiento del esfuerzo y se les apoye con recursos y en la creación de proyectos y programas específicos para que docentes puedan perfeccionarse, de forma inicial y permanente, con la finalidad de promover prácticas inclusivas eficaces y eficientes, plasmando la teoría en la práctica (Colás-Bravo et al., 2017). En este sentido, es fundamental que las educadoras y educadores se empoderen de su rol para modificar sus prácticas pedagógicas acordes al contexto socioeducativo, pues “[...] lo central es que se trata de un conjunto de acciones o estrategias que logran optimizar los procesos a través de los cuales las y los estudiantes mejoran su aprendizaje,

independiente de sus condiciones de entrada” (Yáñez y Soria, 2017, p. 61). Por ende, mediante las prácticas docentes, se mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje y la calidad educativa. Además, se comprende las prácticas docentes como “[...] las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizajes en las que se logran con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo” (Yáñez y Soria, 2017, p. 61). Asimismo, las prácticas docentes consideran todos los saberes actitudinales, procedimentales y conceptuales de los integrantes pertenecientes a la comunidad educativa, tomando decisiones acordes a su realidad.

Por consiguiente, un aspecto fundamental dentro de los establecimientos educacionales es la participación de todos y todas las docentes. La participación se considera una acción fundamental, tanto individual como colectiva, que fomenta el desarrollo social y personal. Su importancia radica en su capacidad para generar oportunidades para los miembros de la comunidad, promoviendo un cambio transformador (Bartolomé y Cabrera, 2007; Figueroa et al., 2020). En este sentido, es fundamental promover el trabajo colaborativo tanto con los y las docentes como con sus estudiantes, pues son instancias donde se pueden compartir fortalezas intelectuales, físicas y emocionales para afrontar diversas problemáticas y/o conflictos que viven diariamente (Figueroa et al., 2020). Por lo tanto, es esencial que los establecimientos educacionales brinden un horario protegido donde se generen instancias de participación entre los diversos profesionales de la educación, con la finalidad de realizar procesos reflexivos en los cuales discutan sobre la identificación de los problemas con sus respectivas soluciones y evaluaciones (Decreto n° 170; Decreto n° 83).

De esta forma, los valores se adquieren y construyen mediante las interacciones

con las familias y apoderados, debido a que los procesos de socialización favorecen el aprendizaje de actitudes, creencias y hábitos necesarios para participar eficazmente como ciudadanos, siendo esencial los valores de justicia y verdad que favorecen el pensamiento libre y la opinión en torno a la cotidianidad. Así, los valores tienden a ser aceptados por todos los seres humanos como reguladores de la vida social y dignidad humana, otorgando valor y sentido a la vida de las personas.

Con respecto a lo anterior, la reflexión en torno a la diversidad responde a las nuevas metas adquiridas por los sistemas educativos bajo las políticas instauradas por el Estado (Fermín, 2007), que conllevan la educación como un derecho de todas las personas (Echeita, 2022). Sin embargo, para que los y las docentes puedan atender correctamente a toda la diversidad del aula, es necesario que se comprometan con todas y todos los actores involucrados en este proceso, con el propósito de comprender cuáles son sus intereses y necesidades al momento de promover aprendizajes integrales.

CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo del artículo fue analizar el concepto de diversidad e inclusión en la educación, desde una perspectiva pedagógica, centrado en los derechos para el desarrollo de una educación de calidad en la diversidad de comunidades educativas. Al respecto, la transformación hacia una educación inclusiva y de calidad es un desafío complejo que requiere un compromiso profundo con la reflexión crítica y la mejora continua de las prácticas educativas (Zancanaro, et al., 2024). La discusión en torno a la inclusión no solo debe centrarse en la aplicación de medidas superficiales, sino en un proceso de cambio estructural que aborde las raíces del sistema educativo. Como lo sostiene Paulo Freire (1993), esta transformación debe ser radical y

cuestionar las bases mismas del sistema para promover una verdadera justicia social.

Para lograr una educación inclusiva es esencial que las y los docentes participen en espacios reflexivos y colaborativos que permitan el intercambio de experiencias y perspectivas. Este enfoque no solo facilita una comprensión más profunda de las barreras existentes, sino que también fomenta la creación de soluciones innovadoras y efectivas para superar esas barreras. Sobre esto, cualquier cambio debe comenzar por una comprensión profunda de la cultura educativa antes de intentar modificarla, asegurando que las reformas sean genuinas y sostenibles.

La educación debe ser el eje central para un cambio social significativo, que no solo responda a las necesidades inmediatas del estudiantado, sino que también impulse una reconfiguración cultural y política que promueva la inclusión, equidad e igualdad para el desarrollo de la Justicia Educativa. En este proceso, la participación activa de toda la comunidad educativa es crucial para construir un sistema que valore y responda a la diversidad, y que esté orientado hacia una justicia educativa plena (Garate, 2019).

Como educadores y educadoras, nuestra tarea es transformar nuestras prácticas y creencias para alinearlas con los principios de inclusión y justicia social. Debemos continuar formándonos y comprometernos con la visión de una educación que no solo sea accesible, sino que también sea transformadora y emancipadora. Solo así podremos avanzar hacia instituciones educativas que sean verdaderamente inclusiva y equitativa, respondiendo a las aspiraciones de todos los estamentos de la comunidad educativa y contribuyendo a una sociedad más justa y solidaria y que desde el desarrollo endógeno de la inclusión se manifieste el impulso exógeno para promover la transformación social

REFERENCIAS

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P. y Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46-55. Doi:10.5027/Psicoperspectivas-VOL13ISSU1-FULLTEXT-363
- Ainscow, M. (2020). *Inclusive education: A system-wide approach*. Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2013). *Desarrollo de sistemas educativos equitativos*. Routledge.
- Alfaro, J. E., y Fernández, V. H. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250030. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250030>
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (Coords.) (2007) Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria. Madrid: Narcea.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Colás, P.; Reyes de Cózar, S. y Conde, J. (2017). Efectos de las prácticas inclusivas en los centros educativos y su impacto en el estado emocional del profesorado. Polyphonia. *Revista de Educación Inclusiva*. 1(2). 34-55. <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/34-55/pdf>
- Corvalán, J.; García-Huidobro, J. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación. *Cuaderno de Educación* (66), 1-16. http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_66/pdf/articulo_4.pdf.
- Dall'Asen, T., y Garate, F. (2021). Visão da Educação de Surdos no Brasil e no Chile: políticas de ensino para o processo de aprendizagem de estudantes surdos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 21-37.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09z>
- Fermín, M. (2007). Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad. *Revista de investigación*. 31(62), 71-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2512157>.
- Figueroa, I., Sepúlveda, G., Soto, J., & Yáñez, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza, un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Garate, F. (2019). Diversificando la evaluación en la práctica pedagógica: Orientaciones desde la normativa legal y un impulso hacia la inclusión para la justicia social. *Revista de Pedagogía Crítica* (21). Disponible en: <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/1185/1342>
- Garate, F. (2020). Educación Inclusiva: un discurso de quién (es) y para quién (es). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), 199-216. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.71
- García-Peinado, R.; Martínez, A.; Morales, C. y Vásquez, J. (2011). Enseñar la Justicia Social en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*. 9(4), 93-113. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art5.pdf>.
- García, I., Córcoba, S., & Concepción, I. (2018). Una mirada a la educación inclusiva y su incidencia en la formación de profesionales universitarios. *Didáctica y Educación* ISSN 2224-2643, 9(6), 208-224.
- Guzmán, E., Bizama, M., & Herrera, C. (2023). Autogestión de saberes y prácticas pedagógicas: Creencias acerca de la educación inclusiva en educadoras de párvulos en Chile. *Perspectiva Educacional*, 62(4), 108-134. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.4-art.1308>
- Inostroza, C., & Lohaus, M. (2019) Inclusión y Diversidad: Nuevos Desafíos para la Política Curricular Chilena. Reflexiones desde la Teoría Curricular y la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2019, 8(1), 151-162 <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.009>

- Krichesky, G.; Martínez, C.; Martínez, A.; García, A.; Castro, A. y González, A. (2011). Hacia un programa de Formación Docente para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 9 (4), 63-77. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55122156005.pdf>.
- Lopes, M. C. (2009). Políticas de Inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, 34(2), 153-170.
- López A. (2019). La escuela inclusiva: el derecho a la equidad y la excelencia educativa. *Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua* ISBN: 978-84-9082-842-7
- MINEDUC. (2022). *Orientaciones técnicas para establecimientos educacionales con estudiantes sordos*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. Decreto n°170, (2009). *Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Biblioteca Congreso Nacional.
- MINEDUC. Decreto n°83, (2015). *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Congreso Nacional.
- Novaro, G. (2020). Migración y educación en Argentina: inclusión, exclusión y diferenciación en la relación familia-escuela. *El Toldo de Astier*, 11 (20-21), pp. 41.56.
- Núñez, C, Peña, M, González, B, y Ascorra, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 347-368. Epub December 20, 2020. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9725>
- Parrillas, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton & F. Armstrong (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. (pp 19-36) Dordrecht: SpringerEn
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. D.F, México: Graó.
- Prado, D., Díaz, N. y Vásquez, C. (2018). Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas en Educación. *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva*. 2(2), 141-174. <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/141-174/pdf>.
- República de Chile. Ley n°20.248. (2008). *Establece la ley de subvención escolar preferencial*. Congreso Nacional.
- República de Chile. Ley n°20.845. (2015). *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*. Biblioteca Congreso Nacional.
- San Martín, C.; Villalobos, C.; Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación* (46), 20-52. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00020.pdf>.
- Tamayo, M., Carvallo, M., Sánchez, M., Besoain, Á., & Rebolledo, J. (2018): "Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva". *Revista Española de Discapacidad*, 6 (I): 161-179.
- Turri, T, y Rodríguez, J. (2022). Configuration and legitimization of the field of Chilean elite schools: Who are they and what dynamics have made possible their access to positions of power in the educational field? *Izquierdas*, 51, 20. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492022000100220>
- Valdés, R., y Gómez, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47-68.
- Yáñez, L. y Soria-Barreto, K. (2017) Reflexión de Buenas Prácticas Docentes como eje de Calidad en la Educación Universitaria: Caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte Formación Universitaria, (10) 5, pp. 59-69.
- Zancanaro Pieczkowski, T, Antônio Berticelli, I., Dall'Asen, T., & Defaveri Cristova, A. (2024). Em defesa da escola: evidenciando práticas avaliativas bem-sucedidas. *Revista Eletrônica De Educação*, 18, e527793. <https://doi.org/10.14244/198271995277>